

Année 1930

THÈSE

N°

244

POUR LE

DOCTORAT EN MÉDECINE

(Diplôme d'Etat)

PRÉSENTÉE PAR

Joseph-Moses GRONICH

Né à CernaUCA (Roumanie), le 25 Octobre 1902

De l'Hygiène physique et psychique de l'Enfant

dans les Jardins d'Enfants,

l'École maternelle et la *Casa dei Bambini*

Président : M. TANON, Professeur

PARIS

LIBRAIRIE M. LAC

EDITEUR

26, Rue Monsieur-le-Prince, 26, PARIS (VI^e Arr.)

1930

T H E S E
POUR LE DOCTORAT EN MEDECINE

FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

Année 1930

THÈSE

N°

POUR LE

DOCTORAT EN MÉDECINE

(Diplôme d'Etat)

PRÉSENTÉE PAR

Joseph-Moses GRONICH

Né à Cernauea (Roumanie), le 25 Octobre 1902

De l'Hygiène physique et psychique de l'Enfant

dans les Jardins d'Enfants,

l'École maternelle et la *Casa dei Bambini*

Président : M. TANON, Professeur

PARIS

LIBRAIRIE M. LAC

EDITEUR

26, Rue Monsieur-le-Prince. 26, PARIS (VI^e Arr.)

1930



FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

Doyen

I. — Professeurs

Anatomie
Anatomie médico-chirurgicale et Chirurgie expérimentale
Physiologie
Physique médicale
Chimie médicale
Bactériologie
Parasitologie et Histoire naturelle médicale
Pathologie et Thérapeutique générales
Pathologie médicale
Pathologie chirurgicale
Anatomie pathologique
Histologie
Pharmacologie et matière médicale
Thérapeutique
Hygiène et médecine préventive
Médecine légale
Histoire de la médecine et de la chirurgie
Pathologie expérimentale et comparée
Hydrologie thérapeutique et climatologie
Clinique médicale
Hygiène et clinique de la première enfance
Clinique des maladies des enfants
Clinique des maladies mentales et des maladies de l'encéphale
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques
Clinique des maladies du système nerveux
Clinique des maladies infectieuses
Clinique chirurgicale
Clinique ophtalmologique
Clinique urologique
Clinique d'accouchements
Clinique gynécologique
Clinique chirurgicale infantile et orthopédie
Clinique thérapeutique médicale
Clinique oto-rhino-laryngologique
Clinique thérapeutique chirurgicale
Clinique propédeutique
Clinique de la Tuberculose
Professeur sans chaire
Professeur sans chaire

M. ROGER

MM.

ROUVIERE
CUNEO
ROGER
STROHL
DESGREZ
LEMIERRE
BRUMPT
N
N
LECENE
ROUSSY
CHAMPY
TIFFENEAU
LOEPER
TANON
BALTHAZARD
MENÉTRIER
RATHERY
M. VILLARET
CARNOT
BEZANÇON
ACHARD
MARCEL LABBE
LEREBoullet
NOBECOURT
H. CLAUDE
GOUGEROT
GUILLAIN
TEISSIER
DELbet
HARTMANN
LEJARS
GOSSET
TERRIEN
LEGUEU
COUVELAIRE
BRINDEAU
JEANNIN
J.-L. FAURE
OMBREDANNE
VAQUEZ
SEBILEAU
Pierre DUVAL
SERGEANT
Léon BERNARD
BRANCA
MAUCLAIRE

II. — Agrégés en exercice

MM.

ALAJOUANINE	Neurologie et Psychiatrie.
AUBERTIN	Pathologie médicale.
B NARD	Pathologie chirurgicale.
BINET	Physiologie.
BLANCHETIERE	Chimie biologique.
BROCO	Pathologie chirurgicale.
BRULE	Pathologie médicale.
CADENAT	Pathologie chirurgicale.
CATHALA	Pathologie médicale.

MM.

CHABROL	Pathologie médicale.
CHEVALLIER	Pathologie médicale.
de GAUDARD d'ALLAINES	Pathologie chirurgicale
DOGNON	Physique.
DONZELOT	Pathologie médicale.
ÉCALLE	Obstétrique.
FEY	Urologie.
GARNIER	Pathologie expérimentale
GASTINEL	Bactériologie.
GATELLIER	Pathologie chirurgicale

MM.

GIROUD.....	Histologie.
HARVIER.....	Pathologie médicale.
HOVELACQUE	Anatomie.
HUTINEL.....	Pathologie médicale.
JOANNON.....	Hygiène.
JOYEUX.....	Parasitologie.
LABBE HENRI.	Chimie biologique.
LAROCHE.....	Pathologie médicale.
LEMAITRE...	Oto-rhino-laryngologie
LEROUX.....	Anatomie pathologique
LEVEUF.....	Pathologie chirurgicale.
LIAN.....	Pathologie médicale.
MERCIER (F.).	Pharmacologie.
MONDOR.....	Pathologie chirurgicale.
MOREAU.....	Pathologie médicale.
MOULONGUET	Pathologie chirurgicale.

MM.

MOURE.....	Pathologie chirurgicale.
MULON.....	Histologie.
OBERLING...	Anatomie pathologique.
OLIVIER.....	Anatomie.
PIEDELIEVRE	Médecine légale.
PORTES.....	Obstétrique.
QUENU.....	Pathologie chirurgicale.
RICHET.....	Physiologie.
SEZARY.....	Dermatologie et syphi- lographie.
VALLERY-RADOT	(Pasteur).....
VAUDESCAL..	Obstétrique.
VELTER.....	Ophthalmologie.
VERNE.....	Histologie.
VIGNES.....	Obstétrique

III. — Agrégés rappelés à l'exercice pour le service des examens

MM.

BUSQUET.....	Pharmacologie.
GUENIOT.....	Obstétrique.
LEQUEUX.....	Obstétrique.

MM.

NEVEU-LEMAIRE..	Parasitologie
RETTERER.....	Histologie.
ZIMMERN.....	Physique.

IV. — Agrégés chargés de cours de clinique à titre permanent

MM.

ALGLAVE.....	Clinique chirurgicale.
AUVRAY.....	Clinique chirurgicale.
CHEVASSU.....	Clinique chirurgicale.
LAIGNEL-LAVASTINE	Clinique médicale.
LE LORIER....	Clinique obstétricale.

MM.

LERI.....	Clinique médicale.
MOCQUOT.....	Clinique chirurgicale.
PROUST.....	Clinique chirurgicale.
SCHWARTZ....	Clinique chirurgicale.

V. — Chargés de cours

MM. MAUCLAIRE, agrégé, Profes-
seur sans chaire.

Chargé du cours de chirurgie orthopédique chez
l'adulte pour les accidentés du travail, les
mutilés de guerre et les infirmes adultes.

FREY.....

Stomatologie.

CHAILLEY-BERT.....

Education physique.

LEDOUX-LEBARD.....

Radiologie clinique.

WEILL-HALLE.....

Puériculture.

Par délibération en date du 9 décembre 1798, l'Ecole a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

A MON PÈRE ET A MA MÈRE

Témoignage de reconnaissance et de
profonde affection.

A MA FEMME

A MES BEAUX-PARENTS

A MES AMIS

A MONSIEUR LE PROFESSEUR TANON

Qui a bien voulu accepter la présidence de notre Thèse.

A MONSIEUR D. F. BORDAS

*Directeur du Laboratoire d'hygiène générale
et expérimentale à l'Ecole des Hautes Etudes au Collège
de France*

*Membre du Conseil Supérieur d'hygiène
Commandeur de la Légion d'Honneur*

Qui a bien voulu nous donner l'idée
de notre Thèse, témoigne modeste de
notre profonde reconnaissance.

A MES MAITRES DANS LES HOPITAUX

M. LE PROFESSEUR ACHARD.

M. LE DOCTEUR BABONNEIX, *méd. des Hôpitaux.*

M. LE DOCTEUR LEVY-SOLAL, *Agrégé.*

M. LE DOCTEUR LOUIS RAMOND, *méd. des Hôpit.*

INTRODUCTION

Jardins d'enfant, école maternelle, *casa dei bambini* ne sont au fond que des formules différentes d'une même pensée : souci d'aider à l'épanouissement le plus harmonieux de l'enfant.

Nous avons essayé de montrer les différents aspects de méthodes en usage aujourd'hui pour l'éducation en tenant compte non pas des aspirations théoriques, mais de réalisations effectives.

Nous avons observé les enfants au travail et donc, rendons compte de tout ce qui nous a été permis de voir.

Nous remercions de tout cœur, les personnes qui ont bien voulu nous aider dans ce travail, surtout M^{lle} BONNE, directrice du jardin d'enfants au Collège de Sévigné ; M^{lle} BARDOT, inspectrice départementale des écoles maternelles ; M^{me} ROUBAKINE, directrice de « l'Ecole Nouvelle » à Clamart ; M^{lle} JOTTE, institutrice d'école maternelle.

CHAPITRE PREMIER

LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

JUSQU'A 3 ANS

Que ce soit l'école maternelle, le jardin d'enfants ou la casa dei bambini (maison des enfants), toutes ces institutions s'occupent d'enfants de 3 à 6 ans. C'est à 3 ans en général que l'enfant devient capable de fixer son attention, de juger, de vouloir, c'est à cet âge qu'il entre dans une de ces institutions préscolaires. Mais il est non moins intéressant de voir comment s'est effectué son développement tant somatique que psychique jusqu'à ce moment. Des observations rigoureuses ont permis d'établir dans le développement de l'enfant certaines dates qui sont d'une importance capitale parce que ce seront elles qui seront modifiées, retardées si une influence morbide frappe le jeune organisme.

I. — LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE

La taille est de : 50 cm. à la naissance ; 70 cm. à 1 an ; 80 cm. à 2 ans ; 86 cm. à 3 ans.

Le poids est de 3.250 gr. à la naissance ; 9 kg. à 1 an ; 11 kg. 500 à 2 ans ; 13 kg. à 3 ans.

Dans la première enfance s'accomplit la première dentition ; celle-ci est précédée de la période prédentaire, caractérisée par un fait important, c'est le rétrécissement progressif de la fontanelle antérieure qui à 6 mois est déjà très réduite, à 15 mois comblée par du tissu osseux.

C'est vers 6 mois et demi que sortent les premières dents : les incisives médianes supérieures ; vers 9 mois suivent les deux incisives médianes inférieures suivies de près par les incisives latérales supérieures. A la fin de la première année sortent les incisives latérales inférieures. Entre 15 et 18 mois, c'est le tour des premières molaires, les inférieures précédant d'habitude les supérieures. Vers 2 ans ce seront les canines et vers 30 mois les secondes molaires termineront la dentition de lait.

La sortie des dents cause certains troubles légers, de l'agitation, des cris, de l'insomnie mais ne paraît pas être la cause des convulsions, sauf chez certains enfants prédisposés par un tempérament nerveux, ou par une hérédité spéciale, en particulier l'hérédité syphilitique ou alcoolique.

Entre 12 et 14 mois l'enfant commence à se dresser sur ses jambes ; déjà au 3^e ou 4^e mois quand l'enfant a commencé à tenir sa tête droite, la colonne vertébrale cervicale s'infléchit, à 12 mois lorsqu'il devient bipède, la colonne dorsale, droite jusqu'alors, s'incurve elle aussi, et l'ensellure lombaire et la voussure dorsale apparaissent. Le thorax participe aux mouvements de la

colonne, de circulaire à côtes presque horizontales, il devient presque elliptique, à côtes obliques.

Nous savons quelle est l'énorme importance de l'allaitement maternel, à tel point que notre maître, M. le professeur MARFAN a pu comparer la mamelle à un placenta externe.

D'après M. MARFAN, nous verrons dans la première enfance :

a) Certaines manifestations propres à la petite enfance : troubles obstétricaux, athrepsie, manifestations initiales du rachitisme ;

b) D'autres plus communes qu'aux autres périodes de la vie : la broncho-pneumonie, les convulsions, la tétanie, les susceptibilités aiguës ou chroniques, etc...

c) Des malformations et maladies congénitales.

II. — LA PHYSIOLOGIE DU SYSTÈME NERVEUX CHEZ L'ENFANT

Comme le disent MM. BINET et LESNÉ, une donnée principale domine la physiologie du système nerveux chez le nourrisson, c'est une insuffisance pyramidale physiologique qui fait de lui suivant l'expression de VIRCHOW, « un être spinal ».

On le voit souvent prendre une attitude de rigidité musculaire : coudes et genoux fléchis, cuisses fléchies et en adduction, flexion légère des phalanges sur le métacarpe, le pouce recouvert par les doigts ; image fidèle de l'attitude *in utero*.

De même on observe de petites secousses cloniques des

membres s'il est agité ou quand il crie une clonus net de la mâchoire inférieure. Les réflexes tendineux sont exagérés ; le réflexe plantaire se fait en extension, mais celle-ci disparaît chez l'enfant normal au 6^e mois, avec des différences individuelles assez sensibles.

Les réflexes de défense (d'automatisme médullaire) sont constants jusqu'à 6 mois, disparaissent jusqu'à 1 an.

Les syncinésies bilatérales d'après M. HENYER sont normales chez l'enfant jusqu'à 9 mois mais, la précision des mouvements volontaires ne se dessine et les mouvements ne deviennent unilatéraux qu'à 3 ans.

De même on observe entre 1 an 6 mois et 2 ans 8 mois un autre signe, constant à cet âge, c'est celui des attitudes provoquées de M. André COLLIN. L'hypertomie musculaire disparaît à 12 mois ; entre 12 mois et 28 mois elle fait place à une hypotonie ou laxité ligamentaire, qui fait qu'on peut facilement mettre les genoux de l'enfant sous les aisselles ou ses pieds derrière la tête.

III. — LES ÉTAPES DE L'ÉVOLUTION PSYCHIQUE DE L'ENFANT d'après M. le professeur HEUBNER (professeur à la Faculté de Médecine de Berlin.)

2 premières semaines : l'enfant a une existence végétative, sans participation cérébrale. Motilité réflexe et automatique.

3^e et 4^e semaines : premiers signes de réceptivité psychique vis-à-vis des impressions, reconnues à la mimique, à certains mouvements qui commencent à devenir

coordonnés. L'occupation principale de l'enfant est le sommeil entrecoupé par des cris, manifestation de sa soif ou de sa faim.

2^e mois : l'enfant commence à balbutier ; il est plus gai ; les yeux suivent avec précision et rapidité tout ce qui se déplace ; la pupille s'accommode à la distance.

3^e mois : fait important : les mouvements oculaires deviennent coordonnés ; ceux des bras et des mains plus sûrs ; l'enfant commence à tenir son premier jouet. L'attention à l'ambiance se manifeste.

2^e trimestre : l'enfant porte la main sur les objets près ou loin de lui (la notion de l'espace lui est encore inconnue), les saisit. Son attention est plus vive. Commencement de la position assise.

3^e trimestre : faculté croissante de communiquer avec l'entourage par des gestes ; comprend certains mots ; certains enfants répètent déjà au 9^e mois les mots : papa, maman. L'enfant se tient sur ses jambes (en le soutenant) ; ses sens sont exercés ; manifestation des sentiments de la peur, du dégoût, etc.

4^e trimestre : l'enfant s'assoit librement, marche avec soutien, et marche librement entre le 12^e et le 14^e mois. Dans le domaine sensoriel l'interprétation est plus facile ; s'il voit son père dans la glace, il se retourne vers lui. Le sens tactile et musculaire sont incessamment exercés. La mémoire se manifeste, l'enfant reconnaît son père après une absence de plusieurs semaines. L'intelligence et la volonté sont accrues.

5^e trimestre : la plupart des enfants se tiennent librement debout et marchent. L'orientation dans l'espace

commence. Les enfants possèdent déjà 6 à 8 mots et la répétition se fait plus correctement. Certains mots ont encore un sens diffus. Les ordres sont compris et exécutés. La volonté spontanée se manifeste. L'imitation est très grande.

6^e trimestre : pas de nouvelles acquisitions ; les 6, 8 à 10 mots ont un sens plus précis. L'instinct d'imitation reste toujours très fort.

7^e et 8^e trimestres : caractérisés par une augmentation subite et par secousses des éléments les plus importants du langage. Alors que les 10 mots employés jusqu'à cette époque n'étaient en rapport qu'avec les choses désirées ou repoussées, donc sans conception générale, l'enfant fait entre 18 et 24 mois une des plus grandes découvertes de sa vie, à savoir que toute chose a son nom et que cette nomenclature est nécessaire. Les enfants commencent alors inlassablement à questionner ; le nombre des mots connus passe alors de 8, à 15 mois, à 275 à 23 mois ; chez un autre enfant, de 19, à 14 mois à 310 à 28 mois.

Les enfants commencent à former des phrases. Le développement de la conscience de soi-même se manifeste.

Dans le domaine moteur il y a de la sûreté dans les mouvements coordonnés : les enfants peuvent apprendre à danser, apprennent à courir rapidement et à marcher à reculons. Enfin l'enfant devient propre.

3^e année, 1^{re} moitié : la mécanique de la parole se perfectionne ; la compréhension des mots est presque illimitée ; l'enfant répète même des mots difficiles. L'ac-

tivité musculaire se développe bien : l'enfant fait des promenades un peu longues sans fatigue ; se roule par terre ; fait des culbutes, saute, etc. Il est plus responsable et indépendant en rapport avec son état antérieur ; il aime son travail, ne tolère pas qu'on lui aide ou qu'on le dérange. L'imagination devient de plus en plus vive.

3^e année, 2^e moitié : ici l'enfant à déjà des notions des couleurs qu'il reconnaît et nomme. Tous les sens se développent et s'affinent. Les actions et réponses logiques témoignent de son activité intellectuelle en plein épanouissement. La notion du nombre manque toujours, par contre l'enfant peut déjà apprendre par cœur des petits vers et historiettes. La mémoire pour les faits antérieurs s'est renforcée, tandis qu'est oubliée d'habitude la chose faite il y a quelques instants.

CHAPITRE II

DE L'EDUCATION

Nous venons de voir que l'enfant, arrivé à l'âge de 3 ans est en possession de sa marche et de son langage, et avec la possession de ces deux éléments principaux, il commence réellement sa vie intellectuelle, morale et sociale, sa prise de contact avec l'humanité.

Avant d'aborder les chapitres de l'éducation de l'enfant de 3 à 6 ans, qu'on nous permette de dire encore quelques mots sur l'enfant jusqu'à l'âge de 3 ans. D'après M. André COLLIN tous les actes de l'enfant jusqu'à l'âge de 10 mois environ ne sont que des réflexes sensoriels et ce n'est qu'après cette date que commence et va se parachever le travail cortical jusqu'à 3 ans. Plus la myélinisation des territoires corticaux avance, plus ses acquisitions intellectuelles seront appréciables. Tout est alors en rapport avec le développement et avec la physiologie du système nerveux. D'où, conclusion importante, tout acte, qu'il soit intellectuel, moral ou physique, tout effort que l'enfant doit faire, a substratum anatomique capable de telle ou telle fonction qu'on lui

demande. Il y a bien peu de temps que, grâce à l'esprit nouveau qui inspire la pédagogie du xx^e siècle, le problème de l'enfant s'est posé dans toute son ampleur. Les parents d'abord se soucient-ils de l'être qu'ils vont engendrer ? L'amour si incomparable des parents a-t-il suffi pour comprendre l'enfant dès son âge le plus tendre alors qu'il est plus que jamais sous leur complète dépendance ? L'enfant se roule par terre prend et manipule des objets, touche tout ce qui lui vient sous la main et aussitôt les parents déclarent que leur enfant est terrible, sans comprendre que l'enfant ne peut pas, ne pas toucher, ne pas manifester son activité et ne pas explorer le monde autour de lui. Les parents s'occupent de leur enfant, peut-être même trop, mais l'amour qui les guide est plutôt aveugle, parce que sans compréhension des besoins intimes de leur enfant. Les parents sont souvent désespérés, ils leur achètent de nombreux jouets, qui bientôt sont jetés par terre et considérés avec indifférence. Mais le fait de jeter par terre quelque chose n'est pour l'enfant qu'une expérience. Un jouet ne l'intéresse plus, il est peut-être trop léger pour ses petits muscles qui ne veulent pas rester inertes, ou la couleur de ce jouet est-elle peut-être encore inaccessible à sa rétine. Tout le monde sait l'attraction qu'exerce l'enfant par sa naïveté, par sa façon de parler, d'agir et ceci n'est souvent qu'un amusement pour les parents et une occasion de le montrer aux personnes étrangères. Au lieu d'aider l'enfant dans son développement, on fait souvent inconsciemment le contraire. Quand sa pensée commence à s'extérioriser par des mots encore mal prononcés, lui répète-t-

on le mot distinctement, et lentement et correctement pour qu'il l'entende et corrige son défaut ? Non, c'est le contraire qu'on fait ; on trouve du plaisir à lui répéter les mots à sa façon.

Au même âge l'enfant arrive à juger, à comparer par la répétition des actes ; il faut donc avoir soin que toute impression sensorielle parte d'une chose que l'enfant a vue, touchée pour que l'image qu'il en aura soi nette et claire. Or, quelle idée veut-on que l'enfant ait du mot « chose », « machin », si souvent employés par les adultes. Il ne s'agit pas de faire faire à l'enfant un travail intellectuel, mais pour qu'il possède des notions et des idées claires, une définition exacte, il aurait fallu par un travail de simplification, mettre chaque chose à sa place et non pas les embrouiller. Une autre erreur habituelle des parents, c'est de raconter aux enfants des histoires terrifiantes, et si par malheur ces récits tombent sur un tempérament prédisposé, timide, craintif, cette faute pédagogique peut laisser chez l'adulte des traces ineffaçables.

Il faudrait remédier à cet état de choses, se préoccuper davantage du tout jeune enfant. On a fait beaucoup en vulgarisant les notions élémentaires de l'hygiène ; il faudrait de même vulgariser les notions sur les différentes étapes de la croissance physique et psychique de l'enfant, attirer l'attention des parents sur tout ce qui a trait à la pédagogie et, leur dire qu'aimer leurs enfants ne veut pas forcément dire les éduquer. D'ailleurs une excellente initiative vient d'être prise par Mme Verine et Mme Jean Camus, veuve du célèbre physiologiste, qui ont créé

« L'école des Parents » sur le modèle de ce qui existe dans d'autres pays, notamment en Amérique, et qui contribuera certainement à orienter la tâche éducatrice des parents.

Nous voyons donc qu'il faut s'occuper de l'enfant jusqu'à 3 ans, mais encore plus de cet âge jusqu'à son entrée à l'école primaire. L'éducateur qui a à sa charge des enfants de cet âge a vraiment la tâche la plus noble, mais aussi la plus délicate. Ce n'est plus l'intuition seule, don certes très important, ni le bon sens, qui lui suffiront à élever et cultiver ces jeunes êtres. On dit que le *xx^e* siècle est celui de l'enfant ; il est vrai, jamais la science ne s'est tant occupée de lui. L'éducateur ferait donc preuve d'un conservatisme bien coupable s'il ne levait pas les yeux de ses programmes et de sa routine pour voir tout ce qui se passe dans le monde pédagogique, si déjà son observation ne lui a pas révélé son insuffisance. On a jusqu'ici voué toute la sollicitude aux programmes, aux manuels ; « il est temps de s'occuper un peu de ceux pour lesquels ils sont censés être faits » (CLAPARÈDE). Et Rousseau dans son *Emile*, ne dit-il pas la même chose : « Commencez donc pas mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point ». Or, je crois que les premières observations ont été faites par des médecins, qui entrant à l'Ecole, ont découvert que c'est là que l'enfant devient souvent myope et bossu. L'obligation pour l'élève de rester plusieurs heures sur un banc lourd et rigide entraîne souvent la scoliose due à l'attitude vicieuse que prend l'élève pour l'exécution de ses travaux scolaires. L'éclairage in-

suffisant, des caractères d'imprimerie trop petits, ou le fait d'écrire sur le tableau noir en caractères d'une taille insuffisante entraînent souvent la myopie. Le Docteur LE GENDRE en parlant de ses faits, dit un peu sévèrement que nos écoles étaient des « fabriques de myopes et de bossus.

La psychologie expérimentale fait-elle aussi son entrée dans l'école et y découvre le surmenage, l'épuisement nerveux. Elle se sert de tests purement psychologiques. Ceux-ci consistent par exemple, à faire lire à un élève une page imprimée et à lui dire de barrer du commencement à la fin tous les « a », en même temps qu'un chronomètre indique le temps qui s'écoule pendant cette opération. On peut également faire des dictées à une classe et relever ensuite les erreurs et différences individuelles dans la fixation de l'attention. On peut ainsi voir à quel moment de la journée les enfants sont plus fatigués ; si l'élève intelligent est plus sujet à la fatigue que le moins intelligent, l'influence des saisons, etc., etc. La psychologie expérimentale nous fournira donc des résultats appréciables, en nous documentant sur la valeur de tel ou tel enseignement, en nous mettant en état de juger de l'état du développement intellectuel de l'élève.

Toutes les institutions s'occupant de l'éducation des petits enfants, s'inspirent aujourd'hui des données de la psychologie expérimentale et de la médecine. Mais l'école pleine de lumière avec ses 25 ou 30 mc. d'air pour chaque élève, avec les vœux suivants de l'Académie de Médecine, sont-ils suffisants pour donner à chaque enfant

son épanouissement le plus complet ? Voilà les vœux exprimés par l'Académie de Médecine :

1° Que les programmes et les horaires des enseignements à tous les degrés seront révisés dans le sens d'un allègement notable des programmes, d'une restriction des heures consacrées au travail intellectuel, d'une augmentation de temps réservé à l'éducation physique, à la vie en plein air, en tenant compte des âges et des sexes ;

2° Que des dispositions seront prises pour assurer la réalisation effective du vœu précédent, notamment par l'organisation des terrains de jeux ;

3° Que les commissions chargées de l'élaboration des programmes et horaires comprendront parmi leurs membres des délégués des parents d'élèves et des médecins appelés par leur fonction ou leur spécialisation, à s'occuper plus exclusivement de l'enfance.

La médecine nous demande donc un allègement notable des programmes, une restriction des heures consacrées au travail intellectuel et plus d'égards pour l'éducation physique. Ceci contribuera certainement à rendre l'école plus agréable et permettra à l'élève d'assimiler plus facilement l'enseignement donné. Un autre point très important dans ces vœux, est la demande de collaboration des médecins à l'établissement des programmes et horaires. Mais cette collaboration entre parents, pédagogues et médecins ne devrait pas seulement se faire dans une commission, mais à l'école même. Tout ce qui a été fait jusqu'à présent, du côté médical est insuffisant. Dans l'école maternelle, le médecin est tenu de venir une fois par semaine visiter l'école, mais il ne voit et n'exa-

mine que les enfants qui lui sont présentés par la maîtresse. Il ne s'intéresse pas à l'enseignement donné, n'observe pas les enfants au travail, n'examine pas chaque enfant à part. Or, à l'Ecole, chaque enfant devrait avoir sa fiche médicale où parallèlement aux acquisitions intellectuelles, devrait être inscrit son développement physique (taille, poids, périmètre, circonférences, état des organes, du système nerveux). De même, le médecin à l'école maternelle, comme d'ailleurs dans les jardins d'enfants, n'a aucun rapport avec les parents, il n'examine jamais l'enfant en présence de sa mère et ne peut que très rarement avoir des renseignements précis sur l'ascendance.

Les vœux de l'Académie de Médecine sont justes, à condition qu'on s'occupe non pas seulement de guérir, mais surtout de prévenir. Si tout allait bien à l'école et si on ne se plaignait que du surmenage et malmenage et si on disait que l'école produit trop de savants ou d'intellectuels, en affaiblissant leur corps, les rendant ainsi incapables pour la vie, il n'y aurait, dans ce cas qu'à réaliser ces vœux et tout irait bien. Mais il n'en est pas ainsi. Les connaissances qu'on rapporte de l'école sont très maigres et bien vagues. Par rapport aux années passées dans l'école elles sont plutôt ridiculement insuffisantes. Supposons que les vœux de l'Académie soient remplis, n'y aurait-il pas beaucoup de maîtres et de parents qui protesteraient et qui diraient qu'ils ne veulent pas que leurs enfants sortent de l'école ignorants ?

Comment donc remédier à cet état de choses, et quelle en est la cause ? La cause en est que *l'école est devenue*

un lieu où il faut se rendre obligatoirement, où la joie et l'expression des forces n'existent qu'au moment de la récréation, un lieu où il faut écouter, écrire, exécuter sous l'ordre du maître, un lieu où la volonté de l'individu doit être anéantie pour qu'il suive celle du maître, où tout est réglé automatiquement, où en somme la liberté a disparu ! Après tant d'appels de philosophes, des visionnaires, des poètes, et des éducateurs, la liberté est restée un mot vague, méconnu, qu'on craint toujours.

On a admis que jusqu'à l'âge de 3 à 4 ans, l'enfant est un instable, qu'il court d'une chose à l'autre sans pouvoir fixer son attention. JAMES relève « cette extrême mobilité de l'attention que nous rencontrons tous chez les enfants et qui rend leurs premières leçons si difficiles. Le caractère reflexe et passif de l'attention par lequel il semble que l'enfant appartient moins à lui-même qu'à un objet quelconque qui l'attire, est la première difficulté que celui qui enseigne doit tâcher de vaincre. La faculté de rappeler constamment une attention vagabonde qui tend à se disperser, est la vraie racine du jugement, du caractère et de la volonté ; et l'éducation qui parviendrait à affiner cette faculté serait l'éducation par excellence » (JAMES, *Principes de Psychologie*).

Donc, pour fixer l'attention de l'enfant, il a fallu et il faut encore de la discipline, mais une discipline bien étrange consistant dans l'immobilité et l'attention forcée : et puisque tout ceci ne peut pas venir spontanément, il faut contraindre les enfants à cette attitude par les punitions et les récompenses. On a aboli aujourd'hui la baguette, la coutume des coups ; la contrainte physi-

que n'existe plus, mais la contrainte morale, est-elle meilleure ? N'y a-t-il pas dans ces récompenses et ces punitions, un esclavage de l'esprit comme le dit MOTTESORI, la grande apôtre et la grande réalisatrice de l'école libre ? C'est elle, cette doctoresse italienne, qui est la première qui se soit élevée contre l'esclavage physique et moral de l'enfant. En lisant les pages qu'elle a consacrées à sa *casa dei bambini* (maison des enfants) si pleines de respect de l'individualité enfantine, d'une intuition si profonde, d'un langage scientifique si clair, on a l'impression de pouvoir enfin respirer à pleins poumons. Sincèrement, chacun se demandant, si les années passées à l'école étaient agréables et d'un grand profit personne à notre avis ne répondrait oui ; donc tout le monde applaudira de tout cœur et en pleine conscience à cet effort qui a rendu la vie, le mouvement, la spontanéité, la joie à l'école en l'assimilant à un lieu où tous les processus de la vie morale, physique, intellectuelle et sociale, s'épanouissent en pleine liberté sans aucune contrainte. Avant d'analyser de plus près le système MOTTESORI, nous allons donner un petit aperçu historique de tous ceux qui se sont intéressés à l'éducation et concernant l'évolution de l'éducation sous ces différentes formes, telles que : jardins d'enfants, école maternelle, maison des enfants.

CHAPITRE III

LES PRECURSEURS

Il y eut certes, et dans tous les temps, des hommes qui s'élevaient contre une éducation absurde ; leur mérite consistait à réveiller de temps en temps l'humanité par leurs œuvres et à attirer l'attention du monde sur l'esclavage et la méconnaissance des droits de l'enfant.

En premier lieu il faut citer Rabelais (1483-1533) dont Demogeot dans son histoire de la littérature française, dit « le traité d'éducation à propos de la jeunesse de GARGANTUA est prodigieux pour son siècle : LOCKE, MONTAIGNE et J.J.-ROUSSEAU n'ont guère fait que de les développer ».

Nous trouverons ensuite MONTAIGNE (1533-1592) et LOCKE (1632-1704). Les deux s'inspirent du même souci de réaction contre les châtimens, coups et réprimandes, largement employés pendant leur temps ; ils se font les défenseurs d'une méthode de douceur : « je suis certain que ce n'est que pour avoir été forcés de s'attacher à leurs livres dans un âge ennemi de toute contrainte que la plupart des enfants laissent les livres et la science

durant tout le reste de leur vie » (LOCKE). Il ne s'agit pas, nous disent l'un et l'autre, de surcharger la mémoire, d'enseigner trop de choses, mais essentiellement d'inspirer de l'amour et de l'estime pour la science. Et à entendre MONTAIGNE parler de la leçon collective, ne semble-t-il pas qu'on entend le défenseur le plus ardent de l'enseignement individuel ? « Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d'une même leçon et pareille mesure de conduite, régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille, si, en tout un peuple d'enfants ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline ». Nous arrivons à ROUSSEAU (1712-1778) et à son fameux Emile. « Lui, le tout premier — et c'est ce qui le met hors de pair avec les pédagogues qui l'ont précédé : MONTAIGNE, FÉNELON et les autres — il a proclamé l'étude de l'enfant comme la condition même des tentatives pédagogiques. Lui, le tout premier, il a considéré l'enfant non pas seulement comme une occasion de préceptes éducatifs à appliquer, mais comme une source de problèmes à résoudre » (CLAPARÈDE). C'est de son Emile que GOETHE disait qu'il était l'Évangile de la nature de l'éducation et PESTALOZZI qu'il était le livre d'un songe.

En partant du principe que l'homme est naturellement bon, c'est à la société qu'il va reprocher qu'elle le corrompt : « il est bien étrange, nous dit-il, que, depuis qu'on se mêle d'élever des enfants, on n'ait imaginé d'autres instruments pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile contrainte,

toutes les passions les plus dangereuses, les plus promptes à fermenter, et les plus propres à corrompre l'âme, même avant que le corps soit formé ». « On a essayé tous les instruments, hors un, le seul précisément qui peut réussir : la liberté bien réglée ». C'est lui encore qui nous dit qu'en ce qui concerne l'enseignement, il est important de savoir non pas ce que l'homme doit savoir, mais ce que l'enfant est en état d'apprendre et que ceci doit résulter de l'observation de l'enfant : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point ». Certes, on ne trouve pas dans l'Emile des observations systématiques sur l'enfant, mais « pour la première fois le souci de découvrir la route que suit la nature pour développer un enfant ».

CHAPITRE IV

LES VRAIS EDUCATEURS

Avec Pestalozzi (1746-1827) nous entrons dans le domaine des réalisations. Il se proclame disciple de Rousseau, mais entrant dans la pratique, il fait ses expériences et réalise peu à peu toute sa pratique. Soucieux d'introduire un peu de vie et d'amour dans l'enseignement des enfants, il était souvent mal compris, bafoué et traité de fou. Dès 1770, il écrivait des observations qu'il faisait sur son petit garçon. En 1775, il fonde sa première école, à Neuhof, destinée aux enfants les plus pauvres, qui y étaient soignés, logés, nourris et habillés. Sa préoccupation était de leur faire apprendre un travail manuel (travaux terrestres, tissage, etc.) pour qu'ils puissent gagner leur vie plus tard. Cette éducation professionnelle il la considère comme essentielle pour le peuple et n'y renonce plus jamais ; l'enseignement intellectuel occupait un rôle secondaire alors. En 1798, nous le voyons à Stanz. C'est ici qu'il vit avec les enfants, les observe et ne cesse pendant toute sa vie de chercher à introduire à l'école les moyens correspondants vraiment à l'activité de l'enfant. Il est aussi un de ces pédagogues

qui avaient un respect presque religieux devant la force inconnue de l'enfant ; mais il avait aussi le pouvoir de discerner la manifestation de l'activité de l'enfant.

Nous le voyons stimuler l'activité individuelle de l'enfant ; la vie physique, excursions, collections, travaux d'observations, jeux fêtes scolaires, tout est utilisé pour exciter l'initiative et l'intérêt de l'écolier. En 1880, il est à Burgdorf ; il y fonde la première école privée. De 1800 à 1805, il édite parmi d'autres livres : *Comment Gertrude instruit ses enfants* et *Le livre des mères*. Plus tard, il est à Ifferten, son école est à l'apogée ; avec d'autres maîtres il enseigne des élèves venus de tous les coins de la Suisse et même de l'étranger. Il nous dit lui-même quelle était, après tant de recherches souvent infructueuses ou vaines, l'atmosphère dans son école : « l'effort pénible, habituel à l'école, disparut comme un fantôme de mes classes ; les enfants voulaient, pouvaient, persévéraient, accomplissaient et riaient ; leur humeur n'était pas l'humeur de ceux qui apprennent péniblement, mais l'humeur de ceux qui sentent s'éveiller en eux des forces inconnues ». Son amour pour les enfants ne connaissait pas de bornes ; en 1825, il emploie tout son argent pour la fondation de la maison des pauvres. Un jour, alors qu'il était gravement malade à Ifferten, il apprend la nouvelle que le roi de Prusse doit y passer. Malgré les efforts de tous ses amis, rien ne put l'obliger à rester au lit ; il se lève en disant : « Et si un seul enfant dans l'Etat de Prusse obtenait, à partir de ce moment, une meilleure éducation, le peu d'années qui me restent de la vie me seraient largement payées.

FROEBEL ; SES JARDINS D'ENFANTS

Frédéric Froebel naquit, à Oberweissbach en Thuringe, en 1787. Enfant rêveur, il inquiéta beaucoup son père. Il fut tour à tour : forestier, étudiant à l'Université de Iena, employé au cadastre bavarois, secrétaire d'un grand propriétaire et entra enfin chez un achitecte. C'est en s'exerçant dans ce métier qu'il fait la connaissance de Grunner, directeur d'école à Francfort, école dirigée d'après le système Pestalozzi. Grunner ayant besoin d'un aide lui propose une place d'instituteur dans son école. Après quelques hésitations, Froebel accepte, quoique nullement préparé à cette nouvelle carrière. C'est ici qu'il prend connaissance des théories de Pestalozzi et attiré par celui-ci il se rend à Iverdon où il reste deux années. Malgré cette époque qu'il qualifie de décisive pour sa vie, il pense toujours à une spécialité scientifique, s'en va à l'Université de Goettingue, puis à celle de Berlin ; il fait ensuite, comme volontaire, la campagne de 1813-14 et licencié enfin, il obtient une place d'assistant au musée minéralogique de Berlin. Froebel avait alors 32 ans. Balancé d'un projet à un autre, il prend cette fois la résolution décisive de se vouer à l'éducation des enfants. En 1816, il fonde *L'Institut général allemand d'éducation*. En 1831, il se rend en Suisse et on le trouve en 1833 à la tête d'une école florissante à Willisau. C'est peu de temps après cette date, et probablement inspiré par le philosophe Krauze, qu'il pensa à une éducation spéciale de la première enfance. Il quitte la Suisse en 1836 et créa, à Blankenburg, son « Institution pour

les petits enfants », soutenue par son journal « *Venez, vivons pour nos enfants* » ; mais ce n'est qu'en 1840 que les idées devenaient mûres dans son esprit : il baptise et organise son éducation dans les mots symboliques : jardin d'enfant.

LES IDÉES DE FROEBEL

Froebel en réalisant son jardin d'enfant était inspiré — il le fut pendant toute sa vie — par l'idée de l'Unité de la vie et de Dieu. Dans une lettre à son ami Langethal, du 25 avril 1840, il écrit : « nous devons chercher pour toutes les choses qui nous semblent séparées, diverses et contraires, non pas la destruction, mais l'union, l'unité, l'harmonie. Il faut que tous les phénomènes de la vie se déduisent nécessairement de l'unité, qu'ils soient démontrés et développés dans l'unité ». Dans le plan de fondation du jardin d'enfant il s'explique d'une façon plus concrète : tout ce qui est vrai, dit-il, ne peut se développer que du dedans au dehors. Et ce dedans consiste pour les mères et jeunes filles allemandes dans le pressentiment qu'elles ont de l'âme et de la dignité de l'enfant, de la haute importance de l'enfance. Il veut réunir toutes les forces dispersées et insuffisantes par elles-mêmes, et cultiver des plantes humaines par une culture où tout est réuni « en tendant la main et montrant les moyens et le chemin ». Son esprit profondément mystique et intuitif, trouve que : « Dieu est le fond, l'unité de toutes choses ». « Dieu est le créateur de toutes choses, les hommes sont les créatures de Dieu ». « Dieu est le père des hommes, les hommes sont les

enfants de Dieu ». Il nous annonce en outre deux lois fondamentales pour comprendre son système :

2° L'harmonie dans le contraste, ou la loi des contraires la nature ;

2° L'harmonie dans le contraste, ou la loi des contraires est la source de la variété.

LA MÉTHODE :

A Froebel revient le mérite d'avoir reconnu le premier et d'avoir fondé là-dessus son système d'éducation, que le jeu est la première manifestation de l'activité de l'enfant. Jusqu'alors on ne considérait le jeu que « comme un accident de la nature, comme un dérivatif au travail, qu'il fallait limiter et même dans certains cas proscrire ». Froebel, au contraire, nous dit : « Tout enfant qui joue m'est sacré », et « le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur, la manifestation de l'intérieur, exigé par l'intérieur lui-même ». Considérant que l'enfant ne peut, ne pas jouer, que le jeu est au contraire sa façon de vivre, il vit dans l'orientation du jeu le secret de toute éducation correspondante aux besoins de l'enfant.

Un deuxième point sur lequel insista Froebel est la nécessité pour les enfants d'avoir un jardin où ils pourraient creuser la terre, jouer, cultiver des plantes, soigner les animaux, observer et écouter. C'est là, en cultivant les plantes, en soignant les animaux, en peignant pour voir les fruits de leur travail qu'ils devaient apprendre les premières leçons de morale.

LE MATÉRIEL FROEBÉLIEN.

Voici la définition que donne Froebel de son matériel :

« Chacun de nos moyens d'occupation et d'éducation tend à ce but : une instruction et un développement vraiment digne de l'homme et de la nature humaine. L'ensemble de ces occupations et des jeux à exécuter, forme un tout continu, plein de cohésion, dont les parties s'expliquent les unes par les autres et se prêtent un mutuel secours ».

Voilà le matériel froebélien dans l'ordre où les différents dons et occupations doivent être présentés à l'enfant :

A. *Les Dons* : la balle ; boule ; cylindre et cube ; le cube divisé en 8 cubes ; le cube divisé en 8 briques ; le cube divisé en 27 cubes ; le cube divisé en 27 briques ; boîte de 48 planches carrées ; boîte de 64 triangles rectangles scalènes ; boîte de 64 triangles rectangles isocèles ; boîte de 54 triangles équilatéraux ; boîte de 54 triangles obtusangles isocèles ; les lattes d'entrelacement ; paquet de 12 petits bâtons ; boîte de 12 cercles entiers et 24 demi-cercles ; le fil.

B. *Les Occupations* : le piquage ; la couture ; le dessin ; l'entrelacement des bandes de papier ; le tissage ; ouvrages en paille tressée ; pliage ; découpage ; collage ; ouvrages en pois ; cartonnage ; modelage.

Dans l'ordre sus-indiqué, l'enfant devait arriver aux différents dons et occupations ; tout devait être organisé par la maîtresse, présenté et expliqué avant de leur donner le jeu à exécuter. Les enfants recevaient ensuite chacun — ou par groupe — leur travail et devaient cons-

truire ce que la maîtresse leur a montré. On excitait l'initiative individuelle en conseillant aux enfants de faire telle ou telle construction en les aidant si leur imagination était trop faible.

Un point important dans ce système est ce que l'enfant devait être amené à respecter le travail, à ne rien détruire, à s'habituer à l'ordre et à la propreté. Chaque don devait être amené et ramené à l'armoire par la maîtresse et présenté à l'enfant dans le plus parfait état, sans souillure, sans casse, sans désordre. Aussi, les enfants ne devaient jamais les prendre eux-mêmes et la maîtresse devait les présenter avec une vénération presque sacrée.

Par ce matériel, l'imagination de l'enfant pouvait pleinement s'épanouir et correspondait au degré du développement de l'enfant ; par exemple : le cube divisé en 8 petits cubes permettait aux petits de 4 ans de représenter ce que l'imagination leur dicte : une colonne, un fauteuil, une table, une chaise, etc. etc. Les plus grands au contraire, construisaient, avec un pouvoir créateur plus évolué, à l'aide des briques, des cubes, et les divisions du plus grand cube, des murs, des toits, une usine, un château, etc.

Pour toutes les autres occupations, telles que : découpage, collage, modelage, piquage, etc., on procédait par étapes, par suites. Quant au dessin, Froebel pratiquait le dessin à châssis quoique faisant déjà allusion au dessin libre. Enfin, la musique, le chant, des jeux gymnastiques, occupaient une place importante dans ce système.

CHAPITRE V

D^r MARIA MONTESSORI, SA CASA DEI BAMBINI

HISTORIQUE DE LA CASA DEI BAMBINI

(ou maison des enfants)

M^{me} Maria MONTESSORI était médecin assistant à la clinique de psychiatrie à l'Université de Rome, et s'occupant des dégénérés, elle prend connaissance de la méthode spéciale d'Edouard Seguin qui démontrait l'efficacité des soins pédagogiques chez les idiots. Entrevoyant que cette question était plus pédagogique que médicale elle abandonne sa clientèle médicale en 1898 et accepte la direction de l'Ecole Orthophrénique qu'elle dirige pendant deux ans. C'est dans cette école où elle-même se met à enseigner les déficients pendant toute la journée, de 8 h. du matin à 7 h. du soir, qu'elle fait ses premières expériences personnelles. En disant que ces deux années furent son premier et vrai titre de pédagogie « elle rend un hommage sincère et respectueux à Itard et Seguin. Elle lit et relit plusieurs fois les livres de ces deux auteurs et va même jusqu'à les copier à la main « afin d'avoir le temps de peser le sens de tous les mots et de lire la pensée de l'auteur ».

Elle voit dans le « *Sauvage d'Aveyron* » les premiers essais de la psychologie expérimentale ; mais c'est surtout Seguin qui avait mis sur pied un système éducatif complet pour enfants déficients ; s'inspirant alors des merveilleuses expériences d'Itard et du livre de Seguin, elle fait construire pour son école un matériel d'enseignement très riche. Ayant été à Paris (où elle étudie longtemps à Bicêtre) et à Londres, elle s'étonne qu'on emploie plutôt le matériel que le système de Seguin ou même que celui-ci soit tout à fait ignoré.

C'est donc en s'inspirant des idées d'Itard et de Seguin, comme du matériel de ce dernier, qu'elle dirige son Ecole Orthophrénique et y obtient des résultats surprenants. Elle nous dit aussi la raison pourquoi la méthode de Seguin avait été abandonnée : « L'idée que l'éducateur des retardés doit se mettre au même niveau que ceux qu'il est appelé à éduquer, enferme les maîtres de cette catégorie dans une sorte d'apathie morbide ; ils savent qu'ils ont à éduquer des personnalités inférieures et à cause de cela, ils ne réussissent pas dans leur tâche ». Au lieu de cela, il faut éveiller, dans l'âme de l'enfant, la « virilité qui s'ignore et dort encore ». « J'eus cette intuition ; et je crois que ce ne fut pas mon matériel spécial, mais bien ma voix qui réveilla ces enfants, leur apprit à se servir de ces objets et à s'éduquer eux-mêmes ».

Les résultats admirés par tout le monde, furent que beaucoup de ces déficients purent se présenter avec succès à l'examen des écoles publiques. « Les effets, nous dit-elle, tenaient du miracle, pour ceux qui les obser-

vaient, mais pour moi, les garçons de l'asile avaient pu rattraper les normaux parce qu'ils avaient suivi une route différente. Les premiers avaient été aidés dans leur développement psychique, tandis que leurs camarades normaux, étaient comprimés et annihilés. *Je pensai que si, un jour, l'éducation spéciale qui avait si merveilleusement développé les idiots, était appliquée aux enfants normaux, le miracle disparaîtrait, sans que l'abîme séparant les idiots de la normale pût plus jamais être comblé ».*

Arrivée à ces conclusions, elle abandonne son Ecole Orthophrénique en 1900, et pour mieux étudier la pédagogie normale, se fait inscrire comme étudiante en philosophie à l'Université de Rome. Elle suit les cours de physiologie expérimentale et poursuit dans les écoles primaires, des recherches d'anthropologie pédagogique, en étudiant en même temps les méthodes et les règlements employés pour l'éducation des enfants normaux. C'est à cette époque qu'elle reçoit le livre de Seguin, publié à New-York, en 1866, sous le titre : *Idiocy and its treatment by the physiological method*. Elle le traduit en italien et y relève et souligne l'idée : « que la méthode physiologique, c'est-à-dire celle qu'aurait pour base l'étude individuelle de l'élève et, dans les progrès éducatifs, l'analyse des phénomènes physiologiques et psychiques, devait aussi être employée avec les enfants normaux, et qu'elle serait le signal d'une régénération de l'humanité ». « Il me semble alors, nous dit-elle, que Seguin était la Voix du précurseur criant dans le désert, et je saluai en pen-

sée, une œuvre capable de réformer l'école et l'éducation ».

Mais ce n'est qu'en 1907, que sa première casa dei bambini est fondée. L'ingénieur Edouard Talamo, s'occupait à cette époque de bâtir de grands immeubles, une sorte de cités ouvrières pour la population pauvre de Rome. Pensant à tout ce peuple d'enfants qui remplit une de ces immenses casernes, il eut alors l'idée de confier, à M^{me} MONTESSORI, le soin d'organiser des écoles enfantines à la maison. C'est ainsi qu'en 1907 fut créé la première maison des enfants. Dans son livre *La Pédagogie scientifique*, tome I, MONTESSORI nous résume les expériences de deux ans dans ses maisons des enfants. Elle nous le dit, ce n'est pas une application pure et simple des méthodes de Seguin ; cependant, à toutes ces expériences il y a une base « qui est l'œuvre de toute la vie de Seguin et de toute la vie d'Hard ». « Durant dix années, j'expérimentai et je méditai sur le labeur de ces deux hommes admirables, qui s'étaient sacrifiés en laissant à l'humanité les plus fécondes preuves de leur héroïsme obscur ».

LA BASE DE L'ÉDUCATION MONTESSORIENNE

M^{me} MONTESSORI en éduquant ses petits anormaux a bien vu que les résultats remarquables auxquels ses enfants parvenaient, n'étaient dus qu'au fait qu'on aidait à leur développement psychique, tandis que les enfants normaux étaient annihilés, comprimés dans leur élan d'épanouissement. Tout ceci tient du fait qu'on se

préoccupait très peu de l'enfant, mais bien plus de programmes qui devaient être rigoureusement suivis. Les observations abondent où des hommes nous parlent de leurs souvenirs à l'école. La plupart de ceux qui sortent d'une école primaire fonderont toutes sortes de cercles : gymnastique, boxe, musique, etc., mais ne s'intéressent jamais à poursuivre une étude plus sérieuse. « Le dégoût ! On y pense trop peu », nous dit Claparède et quand même c'est un effet auquel on devrait un peu plus prêter son attention.

Il est un autre spectacle qui n'est que la conséquence de ce dégoût pour toute étude sérieuse, c'est de voir la jeunesse s'orienter vers une vie purement sensuelle : un regard dans une voiture du Métropolitain sur la lecture de jeunes gens, suffit pour nous renseigner sur la valeur de leurs fonctions intellectuelles.

Comment éviter donc ce dégoût devant l'école ; comment rendre la vie à l'école ; comment la transformer en un lieu où le maître ne soit plus le factotum, mais où toute activité de l'élève puisse se manifester sans contrainte ?

C'est à MONTESSORI que revient le mérite d'avoir trouvé la solution à ce problème qui consistait à introduire la liberté à l'Ecole. Elle l'a fait comme toute première ! Il ne s'agit pas ici d'une liberté chaotique mais d'une *liberté active, qui seule permet à l'enfant de s'épanouir librement.*

Il faut évidemment de la discipline dans une classe, mais habituellement cette discipline consistait pour l'élève : à être muet, tranquille et immobile. Cette disci-

pline de l'école ordinaire, aura-t-elle appris quelque chose à l'enfant, quand il deviendra adulte ? On ne peut dire, nous dit MONTESSORI, qu'un individu soit discipliné, parce qu'on l'a rendu, artificiellement immobile comme un paralytique et silencieux comme un mort ; celui-là est un être annihilé, mais non pas discipliné. Nous appelons discipliné, celui qui peut disposer de sa personne, et qui dès lors est maître de lui-même quand il s'agit de suivre une règle de sa vie ».

Observons un peu une classe, où une maîtresse pendant quelques heures dans la matinée, a réussi et avec combien de peine parfois, à tenir ses enfants « disciplinés » ; le plus souvent ce n'est pas un spectacle réjouissant il semble que vraiment les enfants ne soient que des automates, suivant l'ordre de la maîtresse avec des visages exprimant un peu d'attention, mais rarement on y verra cette décision ferme de vaincre l'obstacle coûte que coûte, qui illumine le visage d'un enfant qui, de sa propre initiative fait quelque chose.

Une autre habitude prend aussi racine dans les jeunes cerveaux de ces enfants. Habitué à être menés par les maîtres, à ne répondre et à n'agir que lorsque celui-ci le demande, à rester immobile pendant plusieurs heures de la journée, ils confonderont bientôt l'immobilité avec le bien et l'activité avec le mal. Mais avec ce mal qui leur fait quand même tant de plaisir. Pendant la récréation, à la fin de la classe ils redeviennent libres et toute l'énergie, comprimée comme dans un tuyau, se libérera dans des détentes brusques, en mouvements bruyants, cris, joie, etc.. On voit alors que chez ces jeu-

nes enfants s'opère une distinction nette, à savoir : l'école d'un côté et la vie libre de l'autre côté ; la première, une chose par où il faut bien passer, et l'autre une inconnue à la conquête de laquelle l'enfant se met très souvent seul, faute des parents intelligents, d'une école qui ne sait pas captiver l'attention et l'amour de l'enfant.

Voilà les conséquences de cette discipline, de cette immobilité, du vieux préjugé d'après lequel les maîtres se croient autorisés à ordonner à l'enfant, une attitude spéciale pour qu'il apprenne. MONTESSORI nous parle aussi d'une discipline, mais d'une « *discipline active* qui n'est pas facile à comprendre, ni à obtenir, mais elle contient un très noble principe éducatif, bien différent des moyens de coercition employés jusqu'ici. *En apprenant à se mouvoir et non à se tenir tranquille, l'enfant se prépare non à l'école, mais à la vie* ». La liberté doit avoir pour limite l'intérêt collectif et pour forme ce que nous appelons l'éducation des manières et des actes ».

Cette discipline active basée sur la liberté de l'enfant ne s'acquiert pas toute suite ; elle s'acquiert lentement, mais sûrement, au moment où l'enfant attiré par un objet, une chose du matériel à sa disposition, qui répond à son besoin d'activité naturelle, va fixer son attention. C'est alors que d'instable qu'il était, il devient ordonné. Nous en reparlerons à propos du matériel. Donnons plutôt quelques exemples qui illustreront bien la conception de la liberté que nous donne M^{me} MONTESSORI.

M^{me} MONTESSORI nous raconte les premières difficultés qu'avaient ses maîtresses à bien comprendre cette liberté :... Nous avons à l'école, un petit garçon de deux

ans et demi à peine ; il était resté en arrière tout seul. De loin, je l'observais. Il s'approcha du groupe, essaya d'écarter les autres pour se faire place, mais comprit, aussitôt, qu'il n'en aurait pas la force. Alors, il se retira et regarda autour de lui. Il était intéressant d'observer, sur ce petit visage, le jeu de la pensée ; si j'avais eu un appareil photographique, j'en aurais noté les variations successives. Tout à coup, il avisa une chaise et s'apprêta à la porter près du groupe, pour grimper et voir par dessus la tête des autres. Son visage illuminé de joie, faisait plaisir à voir. Juste à ce moment, la maîtresse le prit — brutalement ou gentiment selon les idées — et lui dit : « viens mon pauvre petit, regarde, toi aussi » ! En voyant les poissons, l'enfant n'éprouva certainement pas la joie qu'il aurait eue en dominant l'obstacle par ses seules forces. La maîtresse l'empêcha de s'éduquer lui-même. Il était sur le point d'être un victorieux ; il resta un impuissant. Son petit visage perdant cette expression de joie et d'espérance qui l'avait illuminé un instant, reprit l'air de béatitude stupide des enfants assurés qu'on agira pour eux ».

Cette longue citation dispense de tout commentaire, mais celui qui a fréquenté les écoles et a observé les enfants, conviendra que l'éducation des petits ne connaît pas de liberté pour l'enfant, parce que la conception qu'on a de celui-ci, si haute qu'elle soit théoriquement, n'en est pas moins dégradante pratiquement. Mais il y a d'autres raisons pour cela ; nous y reviendrons.

On confondrait facilement cette liberté de l'enfant avec un état chaotique, mais l'enfant est placé dans une

ambiance où des stimulants divers, gradués et déterminés par M^{me} MONTESSORI, l'attirent, l'occupent et l'éduquent. MONTESSORI nous dit aussi pourquoi il faut respecter la liberté et l'indépendance de l'élève : « Je le répéterai toujours celui-ci n'est pas éducateur, qui croit pouvoir cultiver l'âme de l'enfant, lui donner du caractère, de l'intelligence et de la vertu. L'éducateur doit se convaincre que l'enfant comme le plus petit être, a déjà une direction de développement qui est plus forte que toute influence étrangère. Celui qui a reconnu ceci, sera modeste et comprendra que l'enfant doit se développer dans la paix en suivant les lois de la vie ».

Un autre point important découlant du principe de la liberté, c'est *l'abolition des récompenses et des châti-ments*. J'en reviens pas sur l'idée si claire qu'en avait Rousseau, j'ajoute seulement que dans la *casa dei bambini* en aidant l'enfant à s'éduquer lui-même, à se conquérir, l'enfant arrive réellement à aimer le travail ; poussé par l'activité qui lui est inhérente, il le fait parce qu'il ne peut faire autrement.

Le seul châtiement employé pour certains enfants turbulents consistait dans l'isolement ; l'enfant s'il a été déclaré normal par le médecin, a été placé dans un coin de la salle devant une petite table, avec à sa disposition tous les objets qu'il désirait. En face de lui ses camarades étaient libres et occupés par leurs travaux. « Leur bonne tenue était pour lui, une leçon des choses plus efficace que ne le pouvaient être les paroles de la maîtresse ». L'enfant isolé était l'objet des soins spéciaux, comme s'il avait été malade. « Je ne sais ce qui se pas-

sait dans leur âme, mais la « conversion » des isolés a toujours été définitive. Plus tard, ils étaient fiers de savoir travailler et d'avoir une tenue convenable et, le plus souvent ils gardaient à leur maîtresse et à moi, une tendre affection ».

AMBIANCE, MOBILIER SCOLAIRE ; EDUCATION MUSCULAIRE GYMNASTIQUE

Il va de soi que MONTESSORI étant médecin n'a pas seulement eu en vue le développement psychique de l'enfant, mais elle a cherché à ce que le développement physique marchât parrallèlement et harmonieusement avec le psychique.

Dans sa *casa dei bambini*, tout enfant est mesuré chaque mois : la taille, debout et assis ; le poids, la circonférence thoracique ; pour la tête, la circonférence, le diamètre antéro-postérieur, le diamètre transverse, sont pris. Chaque enfant est baigné au moins une fois par semaine dans une salle de bains. Un examen complet de l'enfant est pratiqué ; tous les états pathologiques éventuels sont notés. Chaque enfant a sa fiche médicale.

L'existence de l'infirmerie dans la maison permet le soin immédiat de l'enfant et une surveillance continue.

C'est elle qui introduit la première dans ses classes des petites tables carrées à une seule place avec des petites chaises individuelles. D'un côté de la chambre sont installées des étagères basses avec de nombreux compartiments. Sur le rayon supérieur de l'étagère sont ali-

gnés des petits vases avec des fleurs, des cages avec des oiseaux, ou un petit aquarium. Sur les murs on voit des images représentant des scènes de famille, paysanneries, animaux domestiques, figures très simples.

En donnant à l'enfant la petite table et la chaisette, MONTESSORI n'agissait qu'en accord avec son principe de liberté pour l'enfant. En remuant la petite chaise et la table, l'enfant fait du bruit, mais dans une école où il choisit lui-même son occupation où il aime son travail, il apprend assez vite à se mouvoir avec grâce à s'arranger pour que sa chaise ne crie pas. Si au contraire celle-ci le fait l'enfant est averti et peut se corriger de lui-même ! La table et la chaise sont donc un signe de liberté pour l'enfant, mais aussi un moyen éducatif.

Par éducation musculaire et gymnastique, MONTESSORI comprend pour les enfants de 3 à 6 ans une série d'exercices tendant à développer des mouvements physiologiques : la marche, la respiration, le langage.

On sait avec quel plaisir les petits enfants aiment se rouler par terre, courir à quatre pattes ; ce fait tient à ce que chez les petits enfants, os, ligaments et muscles sont peu résistants ; fait surtout marqué au niveau des membres inférieurs qui se fatiguent très vite.

MONTESSORI a donc essayé de tirer parti de cette observation ; elle emploie, en permettant aux enfants de jouer sans se fatiguer : l'escarpolette de SEGUIN, une espèce de balançoire composée d'un siège allongé forçant les jambes à rester étendues jusqu'aux pieds ;

Le fil, ligne tracée sur le sol que les enfants en cou-

rant ne doivent pas dépasser ; l'échelle à cordes parallèles, etc., etc. Comme autres exercices gymnastiques, on emploie la marche rythmée avec chant, de jeux libres avec : balles, seaux, raquettes, etc. Comme gymnastique éducative on fait la culture des plantes, soins des animaux à l'air libre, boutonnage, laçage, etc. .

La gymnastique respiratoire et une gymnastique labio-linguo-dentale y sont couramment employés (la dernière pour faciliter une bonne prononciation des consonnes).

LE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉDUCATION DES SENS

*Nihil est in intellectu quod
« prius non fuerat in sensu ».*

Le matériel qu'emploie M^{me} MONTESSORI n'est pas le même qu'elle a employé avec les enfants anormaux. Le but de ce matériel n'est pas d'apprendre à l'enfant à s'en servir sans erreur, où à bien exécuter un exercice, mais bien à apprendre à l'enfant à voir les différences existantes entre les différents excitants d'un même exercice ; à corriger de lui-même l'erreur qu'il a commise ; c'est en cela que consiste l'exercice psycho-sensoriel. Avec ce matériel contrôleur et correcteur, la maîtresse n'intervient presque pas ; l'enfant travaille *individuellement*, et se perfectionne lui-même.

Lorsque les enfants, par la répétition des exercices sensoriels, sont arrivés à la finesse de perception diffé-

rentielle des excitants, MONTESSORI emploie les trois temps de Seguin qui consistent :

1^{er} temps : Association de la perception sensorielle au nom.

2^e temps : Reconnaissance de l'objet correspondant au nom.

3^e temps : Rappel du nom correspondant à l'objet.

Pour l'éducation des sens elle isole, en outre, chaque sens particulier. « L'éducation de l'oreille : dans le silence d'abord, puis dans l'obscurité ; pour la sensibilité générale : tactile, thermique, barique, stéréognostique on bande les yeux à l'enfant.

Après ces quelques lignes générales, revenons au matériel ; voilà sa composition :

1^o 3 séries de cylindres variants en hauteur et en diamètre ;

2^o 3 séries de corps géométriques de dimensions croissantes ;

3^o 2 séries de dix lattes en bois de 1 à 10 dimensions ;

4^o Différents corps géométriques (prismes, pyramides, sphère, cône, cylindre, etc. ;

5^o Un jeu d'emboîtement géométrique ;

6^o Une collection de tablettes en bois de poids différents ;

7^o Une double série de boîtes de résonnance ;

8^o Une collection de papier émeri de tous grains ;

9^o Une collection de tissus divers ;

10^o Un double jeu de timbres musicaux ;

11^o Une série double de bobinettes de fil en huit couleurs de huit nuances chacune ;

12° Des cadres portant deux morceaux d'étoffe se joignant au milieu dont les uns ont des boutons et boutonnieres, d'autres des agrafes, des brides, des lacets à enfiler, des bouts de cordon à nouer, etc., etc.

Donnons quelques exemples plus détaillés de ces exercices sensoriels. Le jeu de cylindres en bois composé de dix morceaux, dont les diamètres différent les uns des autres ; chacun de ces cylindres doit s'enchasser exactement à sa place : dans l'ensemble le jeu ressemble au porte-poids d'une balance.

Le jeu consiste à enlever les cylindres, à les mélanger sur la table, puis l'enfant doit les replacer à leurs places correspondantes. L'enfant de 2 ans et demi à 3 ans aime déjà cet exercice, le répète plusieurs fois, se trompe, se corrige, et est content lorsqu'il l'a réussi. Il arrive ainsi à distinguer la grosseur, la hauteur et la grandeur des objets.

Pour la perception des couleurs on lui donne soit des petites tablettes rectangulaires colorées, soit ces mêmes tablettes sur lesquelles sont enroulés des fils de soie de différentes couleurs. L'exercice consiste à choisir trois couleurs, par exemple le rouge, le bleu, et le jaune en double, à les poser devant l'enfant, puis on lui montre une de ces tablettes en l'invitant à chercher le double correspondant. On dispose ensuite les couleurs deux à deux. Peu à peu on arrive aux huit couleurs et plus tard on passera ainsi des couleurs franches au plus pâles et aux plus foncées. Les enfants s'exerçant ainsi individuellement et en toute liberté, arrivent ainsi à devenir plus stables, plus ordonnés et à aimer le travail. M^{me}

MONTESORI nous raconte qu'un jour alors qu'elle faisait ses premiers essais avec les enfants normaux, elle vit une petite fillette de 3 ans, qui était profondément occupée à enlever et à remettre de petits cylindres de bois à leurs places respectives ; « Cette fillette nous dit M^{me} MONTESORI, avait une expression d'attention si intense, que ceci me sembla extraordinaire. Les enfants jusqu'alors ne s'étaient jamais occupés d'un seul objet avec une telle persistance, et ma conviction sur l'instabilité caractéristique de l'attention chez le petit enfant, qui va sans trêve d'une chose à l'autre, me rendait encore le phénomène plus sensible ». Elle observa l'enfant longtemps sans le déranger pour voir combien de fois il répéterait l'exercice ; mais voyant que celui-ci ne se lassait point, elle prit le fauteuil sur lequel était assise la petite et le mit avec elle sur une table ; la petite ramassa en hâte son emboîtement, le posa sur le bras du fauteuil et mettant les cylindres sur ses genoux, continua son travail. « J'invitai tous les enfants à chanter ; ils chantèrent, mais la bambine continua, imperturbable, à répéter son exercice, même après que le chant eût cessé. J'avais compté 44 exercices quand enfin, l'enfant s'arrêta, ne s'arrêtant d'ailleurs que tout à fait indépendamment des stimulants d'ambiance qui eussent pu la distraire. Elle regarda autour d'elle, satisfaite, comme si elle se réveillait d'un sommeil reposant.

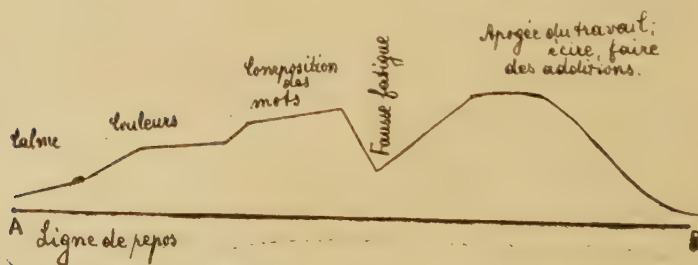
C'est ce phénomène, cette concentration que Mme MONTESORI appelle la *polarisation de l'attention*, phénomène naturel, variable dans son apparition, suivant les enfants, mais impossible à obtenir et à cultiver dans

tout système où l'enseignement est collectif et où la liberté de l'enfant n'est pas la base du système pédagogique.

Cette polarisation de l'attention chez l'enfant, est le début, le point de départ, l'organisation de sa vie psychique. C'est à partir de ce moment que les enfants deviennent ordonnés, calmes, ne dérangeant plus leurs camarades, et ne s'occupant que de leur propre besoin de comprendre, d'agir, de croître.

Voici quelques courbes que nous donne M^{me} MONTESSORI et qui nous illustreront la progression du travail dans cette atmosphère de liberté chez quelques individualités enfantines.

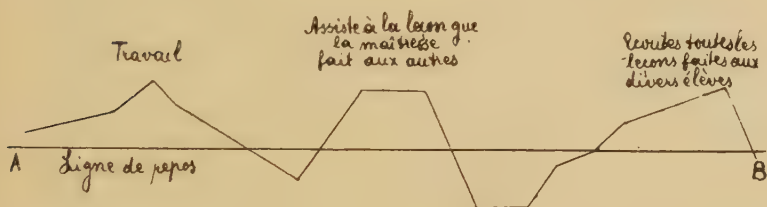
I. — *Courbe du travail ordonné* ; type individuel d'une matinée de travail discipliné :



« L'enfant reste tranquille quelque temps, puis choisit un travail facile pour lui, comme celui de graduer les couleurs ; il y persiste, mais pas très longtemps. Il passe à un travail plus complexe, comme celui de composer des mots avec l'alphabet mobile et y persiste environ une demi-heure. A cette étape, l'enfant cesse de travailler, il tourne autour de la salle, il semble moins calme

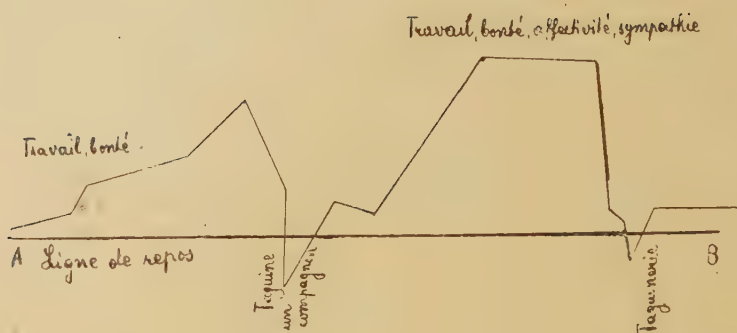
et présenterait à première vue le caractère de la fatigue. Mais après quelques minutes, il entreprend un travail beaucoup plus difficile et y persiste, avec une intensité d'attention, témoignant qu'il se trouve à l'apogée de son activité (faire des additions et les écrire) ; le travail accompli, son activité cesse avec des signes de satisfaction ; il contemple longtemps son propre travail. Il s'approche de la maîtresse et lui fait des confidences. L'aspect de l'enfant est celui d'une personne reposée, satisfaite ! »

II. a) Courbe de travail d'un enfant très pauvre, presque abandonné par ses parents ; turbulent. *Phase de désordre :*



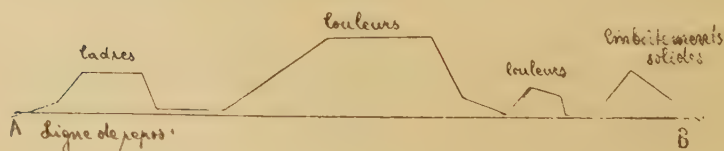
« L'enfant dont il s'agit (O) semble avoir la tendance à apprendre des autres, il fuit le travail, s'y arrête à peine et semble ne pas supporter un enseignement direct. Si on cherche à lui enseigner quelque chose, il fait une grimace et s'enfuit. Il s'agite, dérange ses compagnons, il semble intraitable, mais suit attentivement les leçons que la maîtresse fait aux autres enfants ».

II. b) Courbe de travail du même enfant dans sa phase vers l'ordre :



« Une fois entré dans le travail, après avoir appris, il y persiste, et on remarque dans la courbe, la marche normale, c'est-à-dire un premier travail, une pause (où l'enfant retombe légèrement et furtivement dans son défaut de déranger ses compagnons) ensuite la courbe du grand travail et le repos final où se répète encore la chute dans le défaut. Sur les sommets du graphique, il y a avec l'intérêt du travail, une grande bonté. L'enfant non seulement est calme, mais a un aspect heureux, très doux. Au point maximum du travail même, il regarde ses compagnons et leur sourit, mais sans interrompre son intense application. On dirait que dans la plénitude de sa satisfaction intérieure une source d'amour surgit de la profondeur de son âme, en apparence, si grossière ».

III. — Courbe d'un enfant très faible :



Le graphique est fait d'un nombre de courbes qui tombent sur la ligne de repos. L'unité de la courbe et, par conséquent, celle de l'effort, manque. Le point culminant du travail succède à un travail précédent plus facile et l'exercice même est brièvement repris (couleurs) après que le grand élan est épuisé. Le repos n'est pas décisif, l'enfant reprend un travail très facile : emboîtements solides. On dirait que dans l'impulsion interne, ni entière, ni décisive, se révèle le caractère de mollesse. L'enfant fait beaucoup d'efforts successifs, pour s'élever, mais ne sait pas prendre le grand élan, ni la décision de cesser son travail. Il est calme, mais son état de quiétude est sans élan ; il n'a ni agitation, ni sérénité, ni de fortes manifestations effectives.

« Par l'éducation des sens, conduire aux idées » disait Seguin et c'est chez l'enfant tout jeune qu'il faut commencer par affiner ses sens. L'éducation aura alors deux buts : un biologique, c'est d'aider au développement naturel de l'enfant, et l'autre social, c'est de préparer l'individu à son milieu. Peut-on concevoir une éducation qui ne tient pas compte de l'éducation sensorielle ?

C'est par nos sens que nous entrons en relation avec tout ce qui nous entoure. Plus nos sens seront affinés, plus notre observation sera exacte. Ceci a son importance dans la vie pratique, comme dans la science et dans l'art.

Les enfants qui, dans la maison des enfants, ont reçu leurs premières leçons, consistant dans une intervention des plus minimes de la maîtresse, qui ne leur donnait que le nom associé à une impression sensorielle, arrivent bientôt d'eux-mêmes à explorer leur monde. D'échantillons d'étoffe qu'ils ont touchés dans leurs nuances, ils s'empressent à explorer tout ce qui se trouve sur eux-mêmes, tout ce que porte la maîtresse. Quand

on leur donnait la première leçon des couleurs en leur disant seulement en deux mots, sans longue explication ni comparaisons, ceci est bleu, ceci est rouge ; quand ensuite ils ont commencé à ranger les tablettes bleues et rouges : quand ils arrivaient ainsi, petit à petit, à graduer les 64 teintes différentes, ils se mettaient d'eux-mêmes à l'observation et exploration. La joie d'avoir découvert que le ciel était bleu ou l'herbe verte, valait plus que toute explication. « L'homme ne vaut pas par les maîtres qu'il a eus, mais par son seul travail personnel ».

Le même phénomène de découverte se produira avec l'écriture. La vue, le toucher et le sens musculaire étaient déjà exercés par les emboîtements géométriques : une plaque en bois contenant plusieurs cases, dont chacune reçoit à sa place correspondante : un triangle, un carré, un rectangle, une cercle, un ovale, etc. On ôte toutes ces figures de leurs places, on les mélange ensemble et on propose à l'enfant de les remettre en place. L'enfant au début se trompe, essaye de faire entrer le carré dans la place du rectangle, etc. ; mais obéissant à sa loi de toucher à tout, il se corrige en s'aidant de ses petits doigts, et arrive en général assez vite à bien faire cet exercice.

Les mêmes formes géométriques lui vont servir encore pour qu'il apprenne à bien tenir le crayon, première difficulté dans l'enseignement de l'écriture. On donne à l'enfant le cadre dont on ôte, par exemple, le triangle et on le place sur un morceau de papier blanc ; l'enfant pourvu d'un crayon bleu trace le contour intérieur du moule : puis, enlevant le cadre il voit devant lui un beau triangle bleu qui l'amuse beaucoup. Pour se rendre mai-

tre de sa main, on lui propose ensuite de remplir son triangle de traits de crayon qui ne doit pas dépasser le contour. En répétant cet exercice, les traits d'irréguliers deviennent presque parallèles ; le mécanisme musculaire pour la tenue et le maniement du crayon est obtenu.

Le 2^e temps pour apprendre à lire et à écrire consiste de donner à l'enfant une lettre de l'alphabet, découpée en fin papier émeri et collée sur une carte blanche et lisse.

L'enseignement consiste à associer la sensation visuelle, tactile et musculaire au son. On présent à l'enfant un « i » et un « o » et on lui dit : ceci est : i ; cela est o ; puis on lui montre à passer, en sens de l'écriture, la pulpe de ses doigts sur la lettre en l'aidant s'il le faut. Les enfants, par la répétition de cet exercice, arrivent à reconnaître la lettre par le seul toucher en fermant les yeux. Par l'association de ces trois sensations, l'image de la lettre s'est plus vite gravée que dans les méthodes usuelles qui ne recourent qu'à la vue. Ainsi l'enfant s'exerce avec toutes les lettres de l'alphabet ; il est sur le seuil de la lecture et de l'écriture.

Le 3^e temps est celui de la composition des mots avec l'alphabet mobile, composé de lettres découpées dans du carton léger bleu, et indépendantes les unes des autres. La maîtresse prononce bien distinctement devant l'enfant les mots, par exemple, papa, maman, et l'enfant les écrit, ça veut dire, il ne les trace pas lui-même, mais prend une lettre d'après l'autre du casier et compose le mot. Tous ces exercices se poursuivent jour après jour et un jour arrive où le maniement du crayon, la connaissance

des lettres par le toucher et par la vue, la composition des mots, aura préparé l'acte d'écrire, qui au début de la casa dei bambini se révélait comme une explosion chez les enfants : les enfants, un jour, découvrent qu'ils savent écrire et tout heureux, ils commencent à tracer des mots là où ils les peuvent.

M^{me} MONTESSORI nous raconte avec quelle joie et enthousiasme les enfants s'apercevaient dans sa casa dei bambini qu'ils savaient écrire ; « un jour de décembre ensoleillé, j'étais sur la terrasse, avec les élèves. Les uns couraient librement, tandis que les autres m'entouraient. Il y avait là un conduit de cheminée. Prenant un morceau de craie, je le tendis à un garçon de 5 ans, en lui disant : « dessine cette cheminée ». Il la dessinait de façon fort reconnaissable. Comme toujours en pareil cas, je ne ménageais pas les louanges. L'enfant me regarde, sourit, demeura un instant comme si une explosion de joie se préparait, puis il cria : « j'écris, j'écris ! » et penché sur le pavé, il y traça le mot *mano* (main), puis enthousiasmé : *camino, tetto*. Sans arrêt, il ne cessait de dire, à haute voix : « j'écris, je sais écrire ! » ; si bien que tous ses camarades accoururent et l'entourèrent stupéfaits. Deux ou trois, tous frémissants, réclamèrent, eux aussi, de la craie et se mirent à écrire des mots divers ».

Ainsi, d'après ce procédé, l'enfant de 4 ans, met un mois et demi à écrire. L'enfant de 5 ans, un mois ordinairement. Trois mois d'exercices après la première explosion les enfants ont une écriture parfaitement claire et lisible et au bout de six mois, un enfant de 5 ans écrit couramment, lisiblement et avec plaisir.

J'ai essayé dans les pages précédentes de montrer, bien superficiellement, je l'avoue, quels sont les principes de l'éducation MONTESSORI, quel était son matériel d'enseignement et avec quelle facilité les enfants arrivent à écrire. Mais cette éducation ne se borne pas aux exercices sensoriels et à l'éducation intellectuelle, l'enfant est aussi mis en contact avec la nature.

Un jardin contigu à la maison des enfants est l'idéal pour toute casa dei bambini, mais faute d'argent, n'est pas réalisé partout. MONTESSORI exige le contact de l'enfant avec la nature par l'intermédiaire des soins que l'enfant lui-même doit donner aux plantes et aux animaux. De même que lui même est le sujet d'observation pour la maîtresse, il devient observateur des plantes et animaux tout à fait sous sa dépendance. Dans les jardins d'enfants, méthode MONTESSORI, que nous avons vu à Paris chaque enfant à son tour de rôle prend soin des plantes et animaux. Là où il peut semer lui-même, ou soigner des poules ou des lapins, il prend vite un goût intense à son travail et se fait un devoir sacré de voir chaque jour si ses petits animaux ne manquent de rien. Si un jour, de la graine qu'il aura semée une petite fleur s'épanouit ou des petits poussins éclosent des œufs qu'il voyait encore hier intacts, sa joie est si profonde, qu'il oublie souvent dans sa contemplation d'entrer en classe. Il sent qu'il a contribué à cette œuvre, sa persévérance, sa patience et ses soins ont été couronnés. La distinction du bien et du mal s'ébauche chez ces petits enfants par l'observation mieux que par toute leçon de morale. Les contacts avec ses camarades sont pour l'enfant les meil-

leures leçons de morale et de vie sociale, découlant non pas de nos conceptions d'adultes, mais bien de leur épanouissement spontané au contact de la vie qu'est pour lui les exercices, l'observation, les camarades.

Quand les enfants entrent le matin à l'école, la maîtresse fait sa visite de propreté ; bientôt les enfants s'inspectent eux-mêmes, cheveux, cou, nez, oreilles, ongles, tout est passé en revue.

Chaque salle possède de beaux petits lavabos accessibles à leur taille, avec savon brosse à ongles, brosse à dents, etc.

La maîtresse montre aux enfants comment faire, puis les enfants après chaque exercice où ils se sont sali les mains, le font d'eux-mêmes ; les grands aident les petits dans ce travail, comme celui de s'habiller, de se boutonner, etc. Les cadres à boutonner, à lacer, à enfiler, àagrafer servent à apprendre aux petits à coordonner à un but pratique et précis leurs mouvements encore désordonnés ; à savoir se passer du concours de leur mère et à pouvoir se chausser, s'habiller et déshabiller seuls. Il est important pour tout individu, pour tout progrès humain, d'être indépendant et libre. Une collectivité quelconque sera d'autant plus puissante qu'elle se basera sur des individus non esclaves les uns des autres, mais conscients de leur responsabilité envers eux-mêmes, leurs proches et enfin la collectivité. Or, cette indépendance est nécessaire pour que l'enfant puisse prendre conscience de lui-même, de ses possibilités d'agir. Plus il prendra conscience de lui-même, plus sa responsabilité envers les autres sera grande, plus la vie sociale de l'indi-



Les enfants interrompus dans leurs travaux individuels par la « leçon de silence » (Collège St Vincent)

vidu sera basée sur des devoirs conscients, reconnus comme utiles et accomplis sans contrainte.

Voilà à quoi veut amener l'enfant la maison des enfants. Le spectacle qu'offrent les classes Montessoriennes (de M^{lle} Bonne au collège Sévigné ; de M^{me} Roubakine, à Clamart, de M^{lle} Jotte à la place Jeanne-d'Arc) est un des plus réjouissants. Voici quelques photos montrant les enfants au travail.

Les enfants circulent librement dans la classe ou sont occupés devant des petites tables individuelles chacun à un jeu qu'il a choisi. L'atmosphère est celle d'une salle de travail où chaque ouvrier travaille sans contrainte, sans inspection, avec plaisir et l'intention d'aboutir. Souvent les enfants absorbés par leur occupation ne se retournent même pas pour voir le visiteur qui entre. Les uns enfilent des perles, d'autres sont occupés à bâtir une tour, d'autres enfin rangent des tablettes de couleur, s'occupent avec les emboîtements géométriques ; il y en a qui avec la satisfaction d'avoir bien accompli un travail vont à la maîtresse lui montrer qu'ils ont réussi. Il y en a qui se reposent sur leurs chaises sans rien faire, d'autres qui sont étendus sur le dos, etc.

Tout ceci est individuel ; les exercices collectifs y sont aussi représentés mais n'occupent qu'une petite partie du programme ; à la fin de la matinée la maîtresse fait faire à toute la classe des exercices rythmiques accompagnés de musique (piano) et de chants. Celui qui regarde un peu plus attentivement verra qu'il n'y a rien de désordonné dans ces classes, qu'au contraire l'atmosphère qui y règne est celle du travail accompli avec joie, satisfaction et amour.

Mais revenons encore à la vie pratique dans la classe : tous les enfants concourent à la rendre agréable ; les rôles sont répartis : balayer et épousseter la chambre, ranger les tiroirs, les tables, chaises, etc. ; arroser les fleurs, servir la table, tout ceci se fait par des petits de 3 à 6 ans qui s'y mettent avec un zèle et une ardeur qui ne peut être comparée qu'à celle d'une bonne ménagère.

Dans cette maison qui est la leur, ils prennent vite le goût de l'ordre. *Par l'éducation des sens, par le libre développement en liberté, sans aucune contrainte, les enfants sont préparés à la vie et non à l'école. Tout était mis à leur disposition pour qu'ils se corrigent eux-mêmes ; aussi ont-ils acquis des habitudes qu'ils conserveront pendant toute leur vie ; ces enfants sont devenus observateurs, ils savent voir et distinguer, chose si importante dans la vie pratique, comme dans toute autre de l'individu. Et tout ceci se comprend si on réfléchit cette sentence : « L'homme ne vaut pas par les maîtres qu'il a eu, mais par son propre travail. »*



Deux enfants servent la table



Travail individuel. Atmosphère de liberté (Collège Sévigné)

CHAPITRE VI

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE

HISTORIQUE :

L'origine de l'école maternelle remonte à 1760. Jusque là les enfants étaient confiés à des gardeuses. En 1760, le pasteur Oberlin tâche de donner aux enfants une première éducation. Les gardeuses disparaissent et sont remplacées par des femmes dévouées et intelligentes appelées les conductrices de la plus tendre enfance. Les enfants jouaient, découpaient des images, tricotaient et cousaient. On enseignait l'histoire sainte, l'histoire naturelle, la géographie ; on promenait les enfants à travers les champs, les faisait cueillir des fleurs, etc.

Mais l'œuvre du pasteur vosgien ne se généralisa point et nous retrouvons la même pensée charitable en 1827, années où fut créée la *salle d'asile* en France. Les fondateurs étaient Denys Cochin, M^{me} Mallet, M^{me} Millet. Ce furent des salles vastes où s'amassaient 250, 300, et parfois même 400 enfants. A toute cette masse d'enfants on essayait de donner une instruction religieuse, des premières notions de lecture, écriture, calcul, dessin. On s'imagine en pensant à ce nombre d'enfants dans quelles

conditions hygiéniques les enfants passaient leur temps dans l'asile et quelle pouvait être leur formation morale et intellectuelle. Aussi malgré tout le dévouement de la maîtresse, celle-ci était constamment préoccupée de maintenir l'ordre et la discipline. On fixa donc des bancs aux murs et on établit une grande estrade formée de gradins où les enfants étaient serrés les uns contre les autres. Les leçons étaient collectives et s'adressaient à tous, à ceux de 2 ou 3 ans comme à ceux de 6 ans.

Voici ce qu'écrivit M^{me} Kergomard sur la salle d'asile : « Elle a fait marcher les enfants tous soudés les uns aux autres par les épaules en longues chaînes comme des forçats ; elle les a alignés les uns contre les autres sur les marches des gradins ou sur les bancs rivés au sol ; elle les a fait lever tous ensemble au claquoir ; elle les a fait se moucher tous ensemble au claquoir ; elle les a fait compter, réciter, répondre tous ensemble, et toujours au claquoir. »

Parmi les personnes qui luttèrent pour l'amélioration de la salle d'asile, il faut surtout citer M^{me} Pape-Carpentier et c'est d'elle que vient le vocable : école maternelle, qu'adopta déjà en 1848 le ministre d'instruction publique Hippolyte Carnot. Mais cette appellation oubliée, la salle d'asile ne devient réellement l'école maternelle qu'en 1881 (Décret du 2 août 1881).

M^{me} Pape-Carpentier (1815-1878) fut vraiment la première qui, en éducation, lutta contre les préjugés qu'on avait sur l'enfant, contre l'injustice de la société qui ne se préoccupait guère des enfants pauvres. C'est elle qui s'élève contre la maxime : « qui aime bien châtie bien »

en nous disant que : « Ces hommes malveillants, désespérants qui ne croient qu'au mal, étouffent dans leur germe les plus belles vertus humaines. » Je ne punissais presque jamais, nous dit-elle, et cependant mes enfants devenaient meilleurs ; au lieu de me fuir ils me recherchaient ; et n'osant prendre la liberté de m'embrasser, ils baisaient en cachette mes habits et mes mains. »

C'est elle qui veut qu'on connaisse d'abord l'enfant, qu'on l'observe dans ses inclinations. S'inspirant de Rousseau, Pestalozzi, Frœbel, elle nous dit qu'il faut : « Coopérer à l'œuvre de la nature, l'étendre, la rectifier quand elle dévie : telle est dit-elle la tâche de l'instituteur. A tous les degrés de l'instruction, il faut respecter la nature. » Elle est la première qui introduit les leçons des choses et veut par là intéresser, instruire l'enfant et cultiver ses sens.

Je viens maintenant à M^{lle} Brès et M^{me} Kergomard, les deux femmes admirables qui ont contribué à donner à l'école maternelle son caractère actuel.

M^{lle} Brès, inspectrice générale des écoles maternelles s'inspire profondément de Frœbel, son maître vénéré. Comme lui elle veut que l'enfant exerce son activité en *jouant*. En basant sur le jeu toute l'activité de l'enfant, elle veut de plus que l'enfant séjourne dans une école riante et gaie, elle réclame de nombreuses fenêtres très larges et descendant très bas de façon que les enfants puissent regarder au dehors. Elle demande des murs aux couleurs claires et la disparition des tables à couleur « pompe-funèbre » : « Pourquoi cacher ce joli bois blanc qui est dessous si gai à l'œil ? » Elle réclame en plus,

à cor et à cri des tables absolument horizontales et le remplacement des bancs par des petites chaises individuelles.

Cette école riante et gaie, elle la veut en plein air quand la saison le permet. Un jour d'avril, alors qu'elle visite une école, elle nous dit son impression pénible, en voyant la cour de l'école déserte : « c'est le printemps, tout est lumière et joie dans la nature, mais ce n'est pas l'heure de la récréation ; pourquoi cette injure au printemps, à l'hygiène, au bon sens ? »

Les petites tables et chaisettes (qu'elle réclamait déjà avant MONTESSORI, et qui ont fait leur introduction timide à l'école maternelle à partir de 1906) devaient être transportées par les enfants eux-mêmes dans la cour avec toutes les occupations.

Imbue de la beauté de la nature, M^{lle} Brès voulait que l'enfant séjourne longtemps dans la cour fleurie, qu'il y puisse jouer, observer et par là, goûter la beauté de la nature. Dans toute sa carrière d'inspectrice générale, comme dans ses écrits, elle s'inspire des mots de Rousseau : « Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct ». Ennemie du verbalisme, elle veut que l'enfant arrive aux « connaissances usuelles » par les sens ; elle veut, de plus, qu'il fasse des exercices de travail manuel ; elle tient à ce que l'enfant soit amené à bien prononcer en le corrigeant de bonne heure.

On conçoit aisément qu'à côté de l'influence morale, qu'exerceront : les petites tables et chaisettes individuelles, le séjour en plein air, le côté purement hygiénique est énorme. Plus de rigidité par l'abolition des

bancs et tables vissés au sol, mais de la souplesse des mouvements, l'enfant étant assis individuellement et pouvant bouger plus librement qu'avec les bancs et tables anciens. L'influence de la lumière ayant libre accès par les grandes fenêtres, du grand air, sera d'autant plus profitable, qu'il s'agit dans la plupart des écoles maternelles d'enfants d'ouvriers vivant dans des conditions défiant toute règle d'hygiène. A part ces préceptes généraux, M^{lle} Brès réclame : la nécessité d'individualiser les jouets parce que les enfants les portent souvent à la bouche ; donc chaque enfant aura les siens dans son sac, dans sa boîte ; savonnage et lavage des mains avant et après chaque récréation ; lecture, écriture, calcul à la fin de l'école maternelle.

J'arrive maintenant à l'autre éducatrice éminente, à M^{me} Pauline Kergomard, qui, comme les précédentes joua un rôle considérable dans l'école maternelle. Nommée inspectrice générale elle s'attache tout d'abord à éloigner de l'école maternelle la « discipline dressage » léguée par la salle d'asile. Elle voit clairement que cette discipline n'aboutit pas à faire épanouir l'enfant mais plutôt à le comprimer. « Le dressage extérieur, nous dit-elle qui arrête les manifestations de la vie est un crime de lèse-enfance. » De même le dressage intellectuel doit être banni de l'école : « *Mettre l'enfant, écrit-elle, au régime des vérités toutes faites ou apprises par cœur, le soumettre à un enseignement qu'il ne peut s'assimiler, c'est attenter à sa liberté intellectuelle et morale... C'est une faute lourde de penser pour lui, car penser pour lui, équivaut à l'empêcher de penser.* »

Ici M^{me} Kergomard, ainsi que M^{me} MONTESSORI part d'un même principe d'éducation qui est le respect de la liberté chez l'enfant. Il ne faut pas expose-t-elle étouffer chez l'enfant le sentiment si faible de la liberté « l'enfant grandirait sans personnalité ; nous aurions une génération d'êtres apathiques, sans ressort moral, sans caractère, une ruine pour une nation. Comme M^{lle} Brès elle réclame pour l'enfant le contact avec la nature, avec sa beauté; elle s'élève comme M^{me} Pape-Carpentier contre les châtimens et les récompenses. Un jour, en entrant dans une école, elle s'écrie : « Encore des croix ! c'est comme s'il en pleuvait. Les enfans de 2 ans seront décorés, un de ces jours, les croix envahiront les crèches... »

On voit par ces quelques lignes en combien de points les théories de M^{me} Kergomard ressemblent à celles de M^{me} MONTESSORI. Nous verrons que malgré cette conception intuitive, le profond respect qu'avaient les deux pédagogues de l'enfant, la pratique éducative n'est pas la même. Nous y reviendrons.

M^{me} Kergomard s'oppose à ce qu'on fasse des leçons aux petits, en répétant toujours et inlassablement que l'école maternelle n'est pas une école. Elle voudrait qu'on l'appelle : maison d'éducation maternelle, ou maternelle tout court. Elle aussi réclame l'exercice des sens, elle veut que l'enfant voie, touche, questionne, observe, écoute, parle, mais en partant des exercices sensoriels et non pas de leçons ; c'est ainsi qu'elle veut que se forment en lui de bonnes habitudes intellectuelles.

Voilà dans quel sens ont travaillé ces femmes admi-

rables ; c'étaient elles, et surtout M^{me} Kergomard et M^{lle} Brès qui ont donné à l'école maternelle sa véritable orientation. C'est de leur action personnelle que découlent les instructions officielles de 1887, 1905 et 1908. C'est dans ces instructions qu'on lit les phrases suivantes qui ne sont qu'une faible traduction de l'œuvre de ces deux femmes : « L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : c'est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue comme des dangers de la solitude dans un logis malsain. La valeur de la directrice ne se mesure nullement par le nombre des connaissances communiquées et la durée des exercices, mais plutôt par des connaissances et la sollicitude manifestées à propos de la santé et du bien-être des enfants. »

LES LOCAUX ; LE MOBILIER ET LE MATÉRIEL D'ÉDUCATION DES ÉCOLES MATERNELLES

Je citerai seulement les dispositions les plus importantes de l'instruction ministérielle du 15 janvier 1927. C'est cette instruction, qui, s'inspirant des données hygiéniques les plus modernes, tend à donner à l'enfant une maison digne de lui :

Les locaux doivent être situés au rez-de-chaussée. Chaque pièce doit avoir de préférence un sol cimenté et recouvert d'un épais linoléum collé ; tous les parements intérieurs doivent être recouverts d'un enduit lisse, permettant de fréquents lavages. Autant que possible placer un revêtement de faïences émaillées sur une hauteur de 1 m. 30. Les peintures intérieures toujours claires ; les

fenêtres seront aussi vastes et aussi nombreuses que possible.

L'instruction prévoit aussi pour les grandes villes ou les espaces sont souvent restreints, l'établissement de terrasses pour la récréation des enfants.

La surface de la cour sera calculée à raison de 3 mètres carrés environ par enfant elle ne pourra toutefois avoir moins de 150 mètres carrés. Elle sera plantée d'arbres d'essences variées ; on fera pousser des plantes grimpantes contre les murs.

Ne voit-on pas dans ces dispositions officielles la réalisation de ce que M^{lle} Brès a appelé l'école riante et gaie ?

Il est vrai que ce n'est qu'une instruction et que l'état, actuel des écoles maternelles laisse beaucoup à désirer en bien des points. Les locaux, la cour, sont souvent petits ne convenant point au nombre parfois considérable d'enfants qui y séjournent ; la salle de propreté existe dans certaines écoles, mais elles sont à compter !

Quant au mobilier, l'instruction de 1927, bannit de l'école les tables noires couleur pompe-funèbre suivant l'expression de M^{lle} Brès celles-ci ne sont plus vissées au sol ; elles seront rectangulaires horizontales, claires ; de même sont recommandées des petites chaises.

Le matériel d'enseignement et d'éducation doit comprendre : diverses collections de jouets pour les classes ; d'autres pour la salle de récréation ; du sable pour les constructions ; des outils et des matières premières pour les exercices manuels : perles, papiers pour tissages, pliage et découpages, rafia, laine ou coton de couleur, etc., etc. ; des collections de bûchettes, bâtonnets, lattes,

anneaux, cubes, briques, etc., etc. ; des collections d'images ; des ardoises, des crayons, du papier ; une collection du système métrique ; un diapason.

LES PROGRAMMES

« ... La pédagogie maternelle ne peut donc être qu'un devenir perpétuel, écrit M. le Docteur Th. SIMON, point de principes rigides, point de coordination rigoureuse, mais une souplesse qui s'accommode à tous les perfectionnements parce qu'elle n'est commandée que par une inclinaison affectueuse. Le centre est vraiment l'enfant avec tout ce qu'il continue de renfermer d'inconnu. »

A l'école maternelle toute maîtresse est libre d'adopter tel ou tel principe ou telle ou telle méthode. En 1920, Miss Cromwell, amie de la France, contribua beaucoup à ce que la méthode MONTESSORI fût connue. Les écoles maternelles de la Seine reçurent 38 matériels MONTESSORI comme dons. Miss Cromwell ouvrit même une école MONTESSORI à Fontenay-aux-Roses, où se rendirent nombre de maîtresses. Ainsi la méthode MONTESSORI commence à entrer dans les écoles maternelles suscitant des critiques et des enthousiasmes. Jusqu'alors c'était surtout le Frœbelisme modifié et dégagé de sa rigidité géométrique qui entretenait l'activité de l'enfant.

En même temps ou peu après furent connus les jeux éducatifs et sensoriels du Docteur DECROLY qui connaît encore une grande vogue dans les Maternelles.

Tout ceci passa mais laissa des traces dans les écoles maternelles ; ce ne fut pas une imitation à la lettre ; les

maîtresses adoptèrent tout ce qui leur semblait bon, surtout en ce qui concerne MONTESSORI, le matériel, tel qu'il était conçu, ou bien modifié par les maîtresses, l'esprit de ce système restait le plus souvent derrière la porte.

Du travail personnel des maîtresses qui souvent fabriquent elles-mêmes le matériel, de leur observation, de la tradition de M^{me} Pape-Carpentier, M^{me} Brès, M^{me} Kergomard et enfin de l'influence des pédagogues étrangers résulte le programme du 15 juillet 1921 qui exprime une tendance de rénovation en rapport avec les programmes précédents ; voici les principaux passages du décret du 15 juillet 1921 : l'emploi du temps doit comprendre :

1° Des exercices physiques : exercices respiratoires, jeux, mouvements gradués et accompagnés de chants ;

2° Des exercices sensoriels, des exercices manuels, des exercices de dessin ;

3° Des exercices de langage et de récitation, des récits et des contes ;

4° Des exercices d'observation sur les objets et sur les êtres familiers à l'enfant ;

5° Des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales ;

6° Pour les enfants de la première section des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul.

En comparaison du programme de 1887, celui de 1921 marque un progrès très sensible dans l'éducation des écoles maternelles. Les exercices sensoriels y sont introduits, alors qu'ils n'existaient point dans le programme

de 1887. Dans l'ancien programme on lisait : « Entre-tiens familiers, récits, chants moralisateurs, » aujourd'hui : « Formation des premières habitudes morales » qu'on favorise par l'action quotidienne des enfants en les rendants ordonnés, soigneux, polis, complaisants.

En 1887, le dessin était enseigné à l'aide de bâtonnets, de lattes ; aujourd'hui, on cherche à exciter l'observation individuelle des enfants, on cherche leur traduction particulière des choses ; ainsi ils ont à leur disposition : couleurs, pinceau, spatule, etc. Je ne décrirai pas ici la richesse variable et composée de mille « petits riens » imités ou inventés ingénieusement par chaque maîtresse. D'une classe à l'autre, l'atmosphère varie suivant telle ou telle maîtresse. La discipline dans les classes est plus libre, mais on entend encore blâmer et récompenser par des bons ou mauvais points.

Mais il y a un point sur lequel je voudrais insister : ce sont les effectifs dans les écoles maternelles. Il y a trop d'enfants dans une classe. Le décret du 15 juillet 1821 prévoit « le nombre moyen des élèves inscrits ne doit être ni supérieur à 50, ni inférieur à 25, par classe ». Comment veut-on dans ces cas que l'école maternelle réalise le vœu de M^{me} Kergomard, qu'elle soit vraiment une maison d'éducation maternelle ! ». L'école maternelle veut observer l'enfant, voir dans quelle mesure il se développe ; il profite de tout ce qu'il voit ou entend ; mais avec 40 ou 50 enfants par maîtresse, tout ceci est impossible et on a recours au régime d'enseignement collectif qui ne contribue pas à la spontanéité, à la joie, à la maîtrise de tel ou tel obstacle chez

l'enfant, et qui ne peut éveiller l'enfant à l'amour du travail. Nous reparlerons de l'enseignement collectif dans le parallèle entre système Montessori et école maternelle ; disons quelques mots maintenant du rôle social de l'école maternelle.

Il y a en France deux institutions s'occupant d'éducation des enfants de 3 à 6 ans : les jardins d'enfants, dus à l'initiative privée, ou annexés aux établissements secondaires (lycées et collèges) et l'école maternelle. Les premiers sont fréquentés par les enfants de la classe aisée ; la seconde par les enfants du peuple. Quelle différence y-a-t'il entre les deux ? Très souvent aucune ! S'il y en a une, elle réside : dans une meilleure installation, mobiliers plus coûteux, salle plus vaste pour les jardins d'enfants. Mais ce n'est pas partout le cas ; et d'autre part, il y a des écoles maternelles qui du point de vue matériel, installation, mobilier, peuvent rivaliser avec n'importe quel jardin d'enfants. Quant à la valeur de l'enseignement, il n'y a pas de différence ; il y a du Froebel, du Decroby, du Montessori dans les jardins d'enfants et dans les Maternelles.

La seule différence qui existe tient à la Société : une famille bourgeoise ne veut pas que son enfant aille à l'école maternelle parce qu'il y trouvera l'enfant du peuple, sale, malingre, sans manières. Et ceci est malheureusement souvent vrai ! Les enfants de l'école maternelle sont ceux du petit fonctionnaire en passant par l'ouvrier jusqu'au chiffonnier habitant la zone ! C'est dans ces familles que les enfants sont nombreux et où très souvent père et mère sont obligés de travailler,

L'école maternelle reçoit les enfants gratuitement, nourrit (déjeuner) ceux qui ne peuvent aller à la maison manger, mais demande aux parents d'envoyer les enfants propres à l'école. Souvent les parents le font, mais il y a toujours des enfants arrivant sales ; on les mène alors (d'ailleurs plusieurs fois dans la journée) aux lavabos, et si une salle de propreté existe on les fait doucher ou se baigner dans une petite baignoire.

On conçoit quelle influence heureuse une école maternelle moderne pourrait avoir, si les municipalités accordaient des crédits plus larges pour les Maternelles ; il faudrait que *toute* école possédât une grande salle de propreté (celles qui existent sont, le plus souvent des petites chambres) ; il faudrait, de plus, donner aux enfants nécessaires des vêtements, dont une part a grand besoin, des bas et des chaussures, etc. etc. ; les enfants se saliraient moins et les parents voyant que l'école s'occupe d'eux, de cette manière, prendraient plus de soins de l'enfant. La société a le devoir de s'occuper de ses enfants et il ne faudrait pas admettre des dons charitables, d'ailleurs très rares, des personnes apportant à la directrice des vêtements pour les enfants. On voit souvent en regardant ces enfants des chétifs, malingres, un bec de lièvre, un front olympien, un enfant qui reste petit, ne se développe pas, des enfants d'alcooliques et qui boivent eux-aussi.

J'ai parlé déjà du médecin en disant que son travail est tout à fait insuffisant. Une bonne initiative dans les Maternelles était la création de l'assistante d'hygiène. Mais celle-ci n'existe que dans quelques villes et d'autre

part, le nombre en est restreint. Alors qu'à l'école primaire chaque élève a sa fiche sanitaire, celle-ci, quoique peut-être plus importante ici, n'existe pas à la Maternelle. Là où une assistante d'hygiène existe, elle fait des mensurations, prend la taille, le poids de l'enfant, note et signale au médecin ce qui lui paraît suspect.

Elle a, de plus, le rôle d'entretenir les parents de l'état de santé de leur enfant. Mais revenons à l'inspection médicale : quand le médecin constate quelque trouble chez un enfant, la directrice ou l'assistante, si elle existe, informe la famille ; c'est tout le rôle du médecin. A la famille alors de se débrouiller ! Ne serait-il pas plus logique et beaucoup plus efficace que le médecin-inspecteur traitât lui-même les enfants à l'école.

Pour terminer, j'ajoute encore que nombre de petits enfants des plus faibles sont envoyés chaque été au plein air.

CHAPITRE VI

PARALLELE ENTRE L'ECOLE MATERNELLE ET LA CASA DEI BAMBINI

Par les chapitres précédents, nous avons pris connaissance des systèmes qui règnent dans les deux institutions et avons aussi vu par là les différences qui existent entre elles.

L'école maternelle s'inspire aujourd'hui des données de la pédagogie moderne, et comme telle, est tout à fait au même niveau que n'importe quel jardin d'enfants. Nous avons souligné les importants progrès faits dans le domaine de l'hygiène.

Mais du moment qu'on compare l'école maternelle à une école Montessori, les avantages sont nettement du côté de la dernière, et ceci, pour cette raison simple, que dans la première, l'enseignement est collectif tandis que dans la seconde, il se fait en toute liberté et est individuel. Dans l'école maternelle, l'enfant fait tout ce que la maîtresse lui dit de faire : écrire, chanter, réciter, réfléchir, exécuter ; tout se fait par ordre. Dans la classe Montessori, l'enfant est libre de choisir l'occupation qui

lui plaît. Nous savons que ces occupations sont des stimulants expérimentés par MONTESSORI et qu'ils sont en rapport avec les capacités de l'âge de l'enfant, qu'ils ont, en outre, la propriété de faire que l'enfant se corrige de lui-même.

Partant du fait que l'enfant aime le travail et que ce n'est qu'en toute liberté qu'il peut *lui-même* voir, toucher, manipuler, se tromper et se corriger, enfin se conquérir, et que pour ceci il est nécessaire de lui laisser autant de temps qu'il en a besoin, dans toutes les classes Montessori : l'enfant est libre, plus joyeux, plus actif que dans n'importe quelle autre école à enseignement collectif.

Alors que les petits Montessoriens sont devenus des enfants actifs, des *observateurs, chercheurs, explorateurs, dans la classe et en dehors de la classe*, les petits de l'école maternelle sont habitués à suivre le rythme bien réglé de l'école mais ne savent pas quoi en faire en dehors d'elle. L'exemple suivant illustrera ces faits :

Un jour de visite à la classe de M^{lle} Jotte (seule classe Montessorienne en principe et en fait des écoles maternelles) tout occupés par les manifestations d'activité diverses des enfants, nous observions deux enfants assis, manifestement en contraste avec tous les autres. Alors que tout le monde dans ce petit peuple actif circulait, où était employé à un travail quelconque, alors que les uns interrogaient, d'autres exprimaient par une physionomie radieuse leur satisfaction ; ces deux enfants restaient complètement inertes, bras croisés et ne faisaient rien du tout. Étonnés, nous demandâmes à M^{lle} Jotte

ce qu'il y avait donc avec ces deux enfants et on nous répondit que les deux petits étaient déjà depuis deux semaines dans la classe, mais qu'ils venaient d'une école maternelle. Alors qu'une foule de choses étaient à la libre disposition de ces enfants, alors qu'ils n'avaient qu'à faire un pas pour s'occuper comme les autres, ils restaient muets, avec une expression d'inertie complète ; ils ne savaient pas quoi faire de leur liberté parcequ'on les avait habitués à ne pas agir, parcequ'on leur avait enlevé toute initiative personnelle, parcequ'ils étaient accoutumés qu'on agisse pour eux.

Mais il y a encore un groupe d'enfants chez lesquels une atmosphère de liberté est la condition de progrès dans le travail. On peut ranger ce groupe d'enfants en trois catégories assez fréquentes dans les écoles :

1° Enfants à bonne conduite, mais qui ne font aucun progrès dans leurs études ; ce sont des hypo-ou a-bouliques.

2° Enfants très impulsifs caractérisés comme perturbateurs, jouant continuellement des tours à leurs compagnons.

3° Enfants très inhibitifs ne pouvant même pas répondre aux questions qu'on leur pose et fondant souvent en larmes. Pour tous ces enfants, à part une thérapeutique appropriée suivant les cas, il n'y a qu'un seul remède à l'école : les laisser libres en association active avec d'autres enfants. Seule l'ambiance si riche, l'activité des camarades, peuvent être des stimulants suffisants pour que l'hypo-boulique se mette lui aussi au travail.

Pour l'enfant inhibitif aussi, ce milieu est le plus

propre pour qu'il trouve une libération à son effet ; il n'y a aucune influence étrangère pour augmenter sa timidité, personne pour le surveiller, pour le presser, mais au contraire, tout un monde de choses qui l'attire et qui pourra le sauver de l'inertie et de la souffrance.

Dans une classe bien organisée, l'impulsif, lui aussi, guérira et modèrera son activité exubérante dans un milieu où tout est ordonné et calme.

Un enseignement collectif est forcément, de quelque côté que ce soit, une compression et ne peut aboutir au développement harmonieux de l'enfant. En faisant confiance à la nature de l'enfant, en lui rendant ses droits à la liberté, nous lui donnons en même temps la possibilité d'organiser sa vie psychique et de progresser suivant un rythme qui lui est propre.

CONCLUSIONS

« *Mens sana in corpore sano* ». Voilà à quoi doit tendre toute éducation.

Nous avons parlé dans ce travail de l'hygiène physique et de l'hygiène psychique ; les deux doivent marcher de pair pour que l'enfant puisse travailler et progresser dans les meilleures conditions biologiques.

Nous demandons et souhaitons pour les écoles maternelles, une réduction du nombre d'enfants par classe ; l'installation de nouvelles écoles en plein air.

Toute école doit posséder une salle de bains ; une assistante d'hygiène doit être attachée à toute Maternelle ;

Nous souhaitons une collaboration plus étroite du médecin.

L'école maternelle, qui du point de vue hygiénique a pu enregistrer tant de beaux résultats, a droit à ces réalisations.

Quand à l'hygiène psychique, il nous semble que l'école Montessori tient compte, plus que toute autre, des vrais besoins de l'enfant. Voici les constatations faites par M^{lle} Jotte dans sa classe Montessorienne :

1° Au point de vue physique, les enfants de la classe

sont ceux dont le nombre des « absents » est le plus réduit de toute l'école ; ceux qui augmentent le plus de poids ; ceux dont la santé générale est la meilleure ; en particulier on constate une amélioration notable de l'état des glandes.

2° Au point de vue caractère, la maîtresse et les parents de ces enfants disent : « On ne les reconnaît plus ; ils sont devenus calmes, faciles, satisfaits, heureux, complaisants ».

3° Au point de vue de l'instruction : après deux années passées dans la classe, les enfants retournent à l'école ordinaire ; tous sont capables de sauter une année entière et beaucoup en sautent même deux.

Il ne s'agit pas d'adopter ce système à la lettre, mais d'en adopter les principes qui furent ceux de Seguin et Itard, comme de Rousseau et Montaigne.

VU ET PERMIS D'IMPRIMER :

Le Recteur de l'Académie de Paris,

CHARLETY.

VU : *Le Doyen,*

ROGER.

VU : *Le Président de thèse,*

TANON.

BIBLIOGRAPHIE

D^r Maria MONTESSORI. — *La pédagogie scientifique*,
tome I et II.

Dorothy CANFLIED FISCHER. — *L'éducation Montessori*.

KERGOMARD et BRÈS. — *L'enfant de 2 à 6 ans*.

Ch. CHARRIER. — *La Pédagogie vécue à l'Ecole des Petits*.

CLAPARÈDE. — *Pédagogie et Psychologie expérimentales*.

D^r COLLIN André. — *Le développement de l'Enfant*.

— *Les enfants nerveux*.

P^r HEUBNER (D.). — *Über die Zeitfolge der psychischen
Entwicklung des Säuglings und jungen Kindes*.

BINET et LESNÉ. — *La physiologie du système nerveux
chez l'enfant*.

M^{lle} BARDOT. — *L'effort de rénovation de nos écoles
maternelles « Ecole Maternelle Française »*.

J.-J. ROUSSEAU. — *Emile*.

M^{lle} HARANG. — *L'enseignement individuel à l'école
maternelle « Pour l'Ere Nouvelle »*.

M^{lle} JOTTE. — *Une classe Montessori à Paris « Pour l'Ere
Nouvelle »*.

M^{lle} FLAYOL. — *Méthode Montessori en action, théorie,
pratique, critique*.

IMPRIMERIE A. OLIVIER (M. CARON, Directeur)

34, Rue Demolombe, Caen
